



Et universitet er et sted, der forsker i alt - undtagen i sig selv og sin egen virksomhed

Borgnakke, Karen

Publication date:
2011

Document version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Borgnakke, K. (2011). *Et universitet er et sted, der forsker i alt - undtagen i sig selv og sin egen virksomhed*. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling & Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

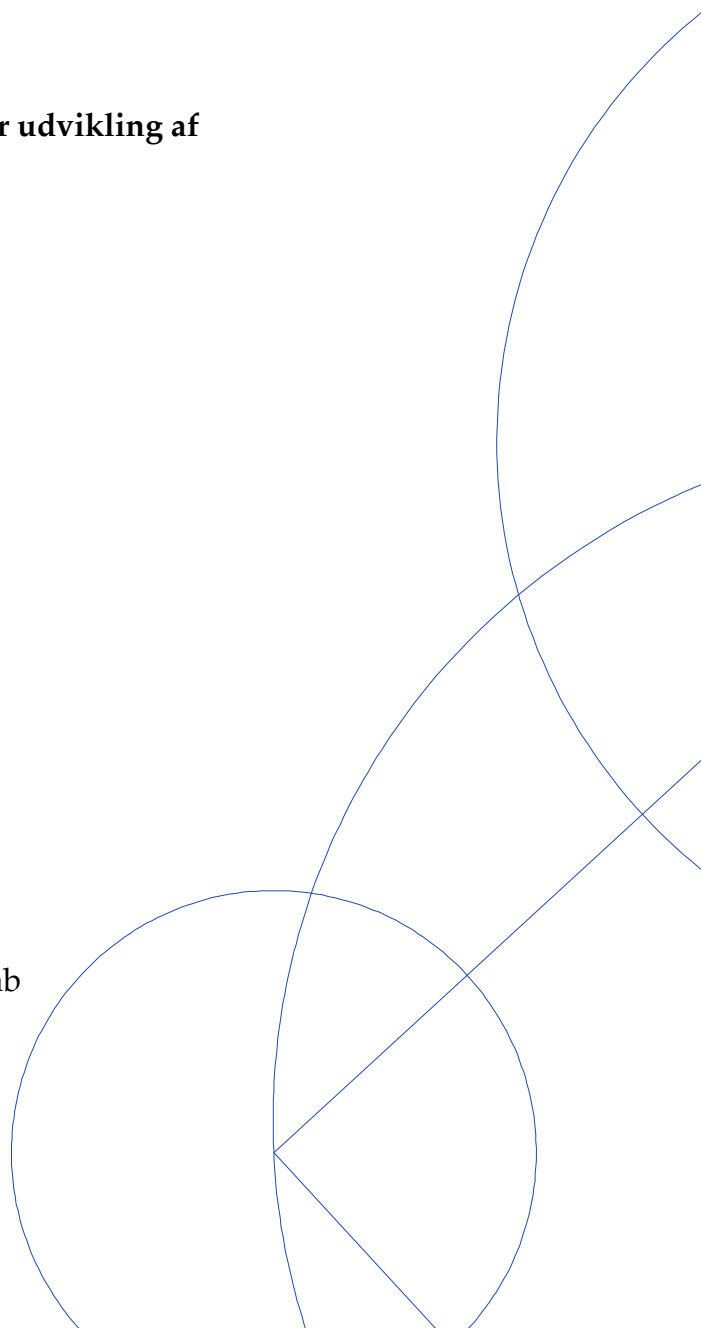


Et universitet er et sted, der forsker i alt – undtagen i sig selv og sin egen virksomhed

**Rapport om den forskningsfaglige baggrund for udvikling af
universitetspædagogisk forskning**

Af Karen Borgnakke

Institut for Medier, Erkendelse og Formidling
& Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab



Kontakt og adresse

Karen Borgnakke

Institut for Medier,

Erkendelse og Formidling

Njalsgade 76

2300 Kbh. S

karenb@hum.ku.dk

ISBN: 978-87-89269-51-1

Institut for Medier, Erkendelse og Formidling & Institut for Nordiske Studier og
Sprogvidenskab

Det Humanistiske Fakultet

Københavns Universitet

Indhold

Forord.....	4
Del 1 Et videnssociologisk blik på forskning i universitetspædagogik.....	6
Hvilken videnskabelig forankring og hvilke forskningsmetodologier?.....	7
Udfordret til en praksisorienteret forskningsmetodologi.....	15
Med udgangspunkt i paradigmer?.....	17
Læringsparadigmet som eksempel.....	18
Opsummering.....	24
Det interdisciplinære spændingsfelt.....	25
Ajourføringer.....	27
State of the art - via verdens bedste.....	29
Paradigmeskift og den politologiske vending.....	38
Koncentreret i et eksempel: School of Education, Stanford University (SUSE).....	41
Anno 2011.....	44
Deja vue: Den universitetspædagogiske debat, der forbliver væk.....	45
Del 2 Forskningsinteresser og temaer i universitetspædagogisk forskning – i en dansk optik.....	47
Udfordret som sektorforskning eller?	48
Det paradigmatisk indhold 1970'erne – 2000'erne.....	50
Som kritisk følgeforskning.....	53
Universiteternes 'eget' vidensbehov.....	59
Strategier for udvikling af de universitetspædagogiske centre.....	64
De efterladte og aktuelle forskningsspørgsmål.....	69
Hvordan ser næste generation af akademiske læringsstrategier ud?.....	70
Fagdidaktisk forskning, placering og genstandsfelt?.....	72
Styrket (eller svækket) fagdidaktisk forskning?.....	77
Et dilemma mellem politik, strategi og forskning.....	79
Del 3 Tre spot på universitetspædagogisk forskning.....	83
Spot 1: Universitetscentrene – evalueringsforskning og kritisk følgeforskning (1970'erne og 1980'erne).....	85
Spot 2: De universitetspædagogiske centre og den pragmatiske nytteorientering (1990'erne – 2000'erne).....	90
Spot 3: Innovativ og interdisciplinær grundforskning (2010'erne og frem).....	96
Opsummering.....	102
Litteraturhenvisninger.....	105
Bilag 1 og 2	

Forord

I oktober 2010 fik jeg i regi af Københavns Universitets Forskeruddannelsesprogram i Uddannelsesforskning, FUKU, til opgave at kortlægge og analysere udviklingen af universitetspædagogisk forskning. Opgaven blev formuleret som en kortlægning af videnskabelige miljøer, forskningsprogrammer og -grupper, der satser på at udvikle forskning på de universitetspædagogiske områder. Opgaven var tillige at give et overblik, at analysere hovedtendenser, samt give eksempler på toneangivende og perspektivrige forskningsområder og projekter. Opgaven løses i tre 3 faser:

I fase 1 bygger kortlægninger og eksempler på forskning i universitetspædagogik videre på deltagelse i forskernetværk, konferencer og udformning af forskningsprojekter i 2000- 2010. På denne baggrund udvides synsfeltet og der gives et bredere, dog stadig forsknings- og aktivitetskonkret, overblik over de forskningscentre, miljøer og forskningsprojekter, profiler etc. der tegner sig i landskabet. Samtidig er det formålet at eksemplificere de forskningstemaer, der er aftegnet i den seneste 5 års periode.

På baggrund af det bredere overblik kunne jeg i fase 2 koncentrere mig om mere fokuserede nedslag og danne mig overblik over afhandlinger og større empiriske undersøgelser på det universitetspædagogiske område. I fase 3 blev formålet fastholdt, således at kortlægningen også konkret blev koblet til forskningsrejser, studiebesøg og kongresser og herigennem blev målrettet mod udvikling af netværk vedr. forskning og forskeruddannelse i universitetspædagogik.

Den beskrevne opgave har jeg fastholdt med respekt for den forskningsfaglige bredde, der tegner sig i feltet. Således formuleres forskningsopgaverne sine steder i pædagogiske termer, andre steder i uddannelses-, undervisnings- og læringstermer. Andre steder igen bruges didaktiske og fagdidaktiske termer. Af hensyn til overskueligheden bruges i kortlægningen samlebetegnelsen universitetspædagogik.

Sammenfatninger af kortlægning, redegørelse og analyse gives i nærværende rapport. Jeg anlægger en videnssociologisk vinkel på analyserne og supplerer

undervejs med erfaringer og materialer fra forskningsrejser på University of California, Berkeley (Jan.-feb. 2009) og Stanford University (Okt. 2010). Dette suppleres igen af erfaringer fra kortere studiebesøg på universitetspædagogiske centre og Learning Lab's på Oslo Universitet (2007), Aarhus Universitet (2008), University of London (2010), samt deltagelse i konferencer i regi af ECER (2005-2010), Nordisk Forening for Pædagogiske Forskere, NFPF (2008 og 2010), HECU 5 Lancaster University (2010) og Oxford (2010). Konferencer og studierejser vil sammen med projektets kortlægninger danne baggrund for diskussioner af perspektiver for universitetspædagogisk forskning på program-, projekt- og ph.d. - niveau.

Rapporten redegør først for den universitetspædagogiske forsknings forankringer og tilhørssteder, dernæst analyseres temaer, tendenser og potentialer i forskningsprojekter. Nedenstående tredelte disposition følges.

Del 1: Universitetspædagogisk forskning, forankret 'som forskning'.

Der gives indtryk af volumen, videnskabelig forankring, det interdisciplinære spændingsfelt, de forskningsfaglige paradigmer, paradigmeskift og organisatoriske tilhørssteder.

Del 2: Tendenser og temaer i universitetspædagogisk forskning – i en dansk og nordisk optik.

Der gives indtryk af hovedtemaer i det paradigmatiske indhold, dels i relation til engelsk-amerikanske, kontinentale og skandinaviske angrebsvinkler, dels i relation til den kritiske universitetspædagogiks forskningsopgaver og fokuspunkter.

Del 3: Potentialer. Der sættes fokus på forskningspotentialer og via tre spots på bæredygtige miljøer og projekter kastes vi tilbage til 1970'erne og 80'erne, får samtidsindtryk af 1990'erne og 2000'ere og et fremtidsblik via spot på 2010'erne. Rapporten afsluttes med en kortfattet opsummering.

I arbejdet med rapporten har det været interessant for mig på ny at søge overblikket om end jeg erkender at det universitetspædagogiske forskningsfelt ikke sådan lader sig overskue. Jeg håber dog at rapporten spejler og dokumenterer

de vigtigste tendenser, samt at det lykkes at holde forskningsfeltets spørgsmål åbne for fortsat diskussion af strategier og perspektiver.

Jeg bestræber mig på at følge op med ajourføringer. Jeg er startet med en let ajourføring af denne 2. udgave af rapporten, og påtænker dernæst en løbende ajourføring af rapporten og dens mange link i en version som bliver tilgængelig på hjemmesiden for Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.

København

Januar 2012

Karen Borgnakke

Del 1

Et videnssociologisk blik på forskning i universitetspædagogik - Hvor og hvordan er forskning i universitetspædagogik forankret 'som forskning'?

Der er flere synsvinkler på spørgsmål om forskning i universitetspædagogik. Og med forslag om at anlægge en videnssociologisk synsvinkel starter jeg i den ambitiøse ende. I nærværende rapports sammenhæng er det et relevant startskud. Ganske vist kan jeg ikke inden for rammerne af denne redegørelse gå i dybden med den videnssociologiske analyse, men jeg kan tegne det nødvendige omrids og kaste blikke ind i forskningsfeltet og dets forgreninger. Det videnssociologiske blik skal desuden anlægges for at gøre overblikket over et spredt, men umiddelbart også tyndt besat, forskningsfelt muligt.

Lad mig starte illustrationen med et udsagn som i universitetspædagogiske kredse har karakter af en vittig definition på hvad et universitet er. Den lyder som følger:

"Et universitet er et sted, der forsker i alt – undtagen i sig selv og sin egen virksomhed".

Følges definitionens karakteristik er svaret på hvor den universitetspædagogiske forskning foregår hurtigt givet: slig en forskning foregår næsten ikke.

Den vittige definition er ikke helt korrekt, men som tendens er den korrekt. For selv om der burde foregå 'forskning i egen virksomhed' på ethvert universitet er sagen, at skuer man hen over universitetslandskabet er det svært at få øje på de institutionaliserede aktiviteter eller forskningscentre, miljøer og stillinger, hvor 'Forskning i universitetspædagogik' er en hovedopgave. Og omvendt når der er en satsning på universitetspædagogik eller en nyudnævnelse slås det stort op. I efteråret 2010 kunne man fx læse i det svenske Sved Net under overskriften: "Sveriges första professor i högskolepedagogik"

”Den första professorn i pedagogik utnämndes 1910, men den högre utbildningen fick alltså vänta exakt 100 år längre på sin första professor.”

Og ifölle stillingsbeskrivelsen er professoratets ” främsta arbetsuppgift att bygga upp och vidareutveckla forskning inom det högskolepedagogiska området.¹”

Når de højere uddannelser i Sverige måtte vente 100 år på et professorat, der ifølge stillingsbeskrivelsen får til hovedopgave at *opbygge og videreudvikle* den universitetspædagogiske forskning, så vidner det om hvor stort det positions-, videns-, og forskningsmæssige efterslæb på det universitetspædagogiske område vurderes at være.

På denne baggrund skal det videnssociologiske blik anlægges både for at identificere det forskningsmæssige efterslæb og de nye hovedopgaver, og for at få øje på steder hvor der eventuelt som en bi-opgave foregår relevante forskningsaktiviteter i universitetsuddannelse, undervisning og læring. Det videnssociologiske blik skal også anlægges for overhovedet at få lov til at stille de kontante spørgsmål om hvilket forskningsfagligt ’stof’ universitetspædagogisk forskning er gjort af, hvilke paradigmer (og paradigmeskift) der kan identificeres, hvordan forskningen er forankret og organiseret, hvilke former for tværfaglighed der er karakteristisk, hvilke forskernetværk og hvilke tidsskrifter, der er virksomme, samt hvilke akademiske uddannelser, der eventuelt er under udvikling etc. Og endelig skal det videnssociologiske blik anlægges for at placere de forskningsmetnologiske og videnskabsteoretiske spørgsmål så præcist som det nu er muligt i relation til de fakulteter og videnskabsfag, der måtte være involveret. Lad mig starte med det sidst nævnte spørgsmål og dernæst i afsnittene, der følger siden, bevæge mig igennem spørgerækken.

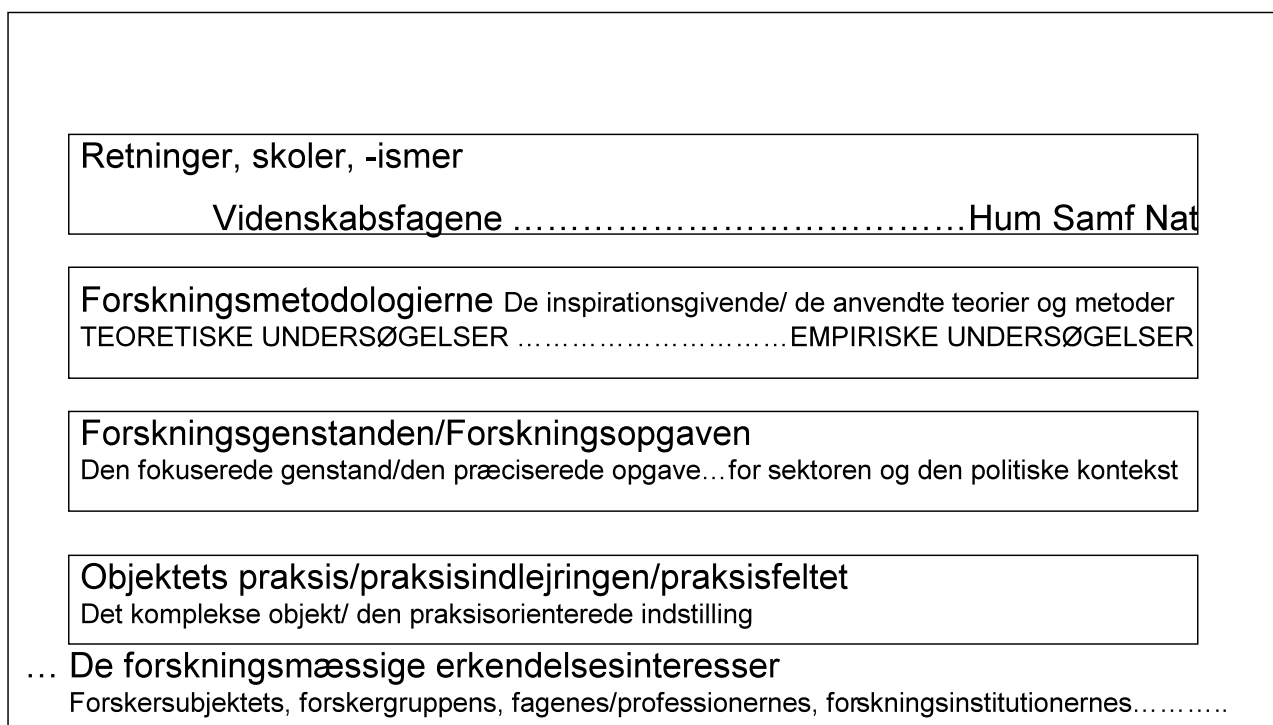
Hvilken videnskabelig forankring og hvilke forskningsmetologier?

Når spørgsmål om den universitetspædagogiske forsknings videnskabelige forankring, og herunder de videnskabsteoretiske spørgsmål, skal rejses, kan man

¹ Cit Sved Net med reference til stillingsbeskrivelsen, http://webnews.textalk.com/upload/articlefile/9/434518/Amnesbeskrivning_Hogskolepedagogik.pdf

som planchen nedenfor viser gå via ... bestemte videnskabsfag, teorier, værker/ forfattere, forskningsprogrammatikker, skoler eller ismer. Dernæst kan man præcisere forholdet mellem de teoretiske, empiriske og forskningsmetodologiske positioner. Ydermere kan man søge at identificere og indplacere den –isme forskningen eventuelt skriver sig ind i, eller ud af.

Adgangsveje Vejene til at rejse spørgsmål om videnskabelig forankring og forskningsstrategi går via...



(Karen Borgnakke 2001)

I forlængelse af planchens adgangsveje 'via...' kan man desuden søge de videnssociologiske og historiske placeringer af paradigmer og paradigmeskift i en Thomas Kuhnsk optik, som jeg senere belyser det.

Der er flere vigtige pointer relateret til planchens 5 forbundne adgangsveje og til midterpartiet ”den fokuserede genstand”. Nedenfor skal jeg understrege de to vigtigste pointer.

Den første pointe er at de forskningsmiljøer, der har arbejdet fokuseret på universitetspædagogiske spørgsmål over længere tid, som tendens er stærkt forankret i midterpartiet og svagere forankret i planchens bund og top. De danske og nordiske eksempler kan være flere, men i udspringet fx knyttet til en nordisk universitetspædagogisk satsning i begyndelsen af 1970’erne som bl.a. resulterede i bogen *Universitetsundervisning, problem, empiri, teori*². Bogen blev kaldt ’en grundbog i universitetspædagogik’ og med en opdeling i fem dele kom bogen rundt om hele det universitetspædagogiske spektrum, fra spørgsmål om universitetsuddannelse og samfund, til spørgsmål om undervisning, læring og evaluering. Bogen var redigeret af Gunnar Handal, Lars-Gunnar Holmström og Ole B. Thomsen. Handal var på dette tidspunkt stipendiat i pædagogik ved Oslo Universitet, Holmström var docent ved Uppsala Universitet og Ole B. Thomsen var lektor i anvendt universitetspædagogik, Københavns Universitet, samt bestyrer for ’Institut for anvendt universitetspædagogik’, som det hed dengang. Så ud over referencen til det fælles nordiske samarbejde refererede redaktørerne hver især til nye tiltag, centre eller institutdannelse, der skulle fokusere på universitetspædagogik på deres de respektive hjemuniversiteter. KU-instituttets universitetspædagogiske opgave medfører oprettelse af et Center for universitetspædagogik i 1993³ og kobles fortløbende til de universitetspædagogiske kurser (se i øvrigt Nordenbo 1984, Gabrielsen og Laursen 1998, Laursen 2003). Men dernæst varetages de universitetspædagogiske opgaver primært af enkelt forskere⁴ og i 2000’erne er det snarere Aarhus Universitet, der indrammer den samlede opgave.

² Bogen udkom i 1971 på Studentlitteratur og havde ambitioner om at udnytte ”den samlede ekspertise i Norden” i en fælles satsning som det understreges i indledningen.

³ Jf. Københavns Universitets årsrapport 1994. Opgaverne relateres på dette tidspunkt også til det sundhedsvidenskabelige fakultet.

⁴ Gennemgående blandt de fastansatte arbejder Helge Dohn, Per Fibæk Laursen og Tone Saugstad Gabrielsen med det universitetspædagogiske område. Opsummerende beskrivelser se i øvrigt Nordenbo 1984, Laursen 2003.

Aarhus Universitet repræsenterer de karakteristiske fakultetsløsninger, hvor der oprettes universitetspædagogiske centre ved hvert af fakulteterne. De i denne rapport toneangivende bliver Det Humanistiske Fakultets udvikling af *Center for undervisningsudvikling* og Det Samfundsvidenskabelige Fakultets udvikling af *Center for læring og uddannelse*. Udviklingen støttes desuden af oprettelsen af Dansk Universitetspædagogisk Netværk, DUN, i 1993, og siden af oprettelsen af tidsskriftet med samme navn, startet i 2006⁵.

DUN-tidsskriftet profileres i Torben K. Jensens velkomstartikel *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift – derfor!* og hele området profileres i jubilæumsbidrag som Fibæk Laursens *Universitetspædagogikkens barndom* og Thomas Harboes artikel med status over DUN-netværkets første 15 år (Jensen 2006, Laursen 2003, Harboe 2009)⁶. Men ellers profileres DUN-tidsskriftet gennemgående ved de universitetspædagogiske nære emner, som udvikling af undervisningskompetencer, vejledning, evaluering, eller som senest behandling af spørgsmålet om almenpædagogik og fagdidaktik.

I tilbageblikket er det interessante at den forskningsopgave, der tegner sig, knyttes tæt til en præciseret praktisk opgave, nemlig at medvirke til pædagogisk efter- og videreuddannelse af universitetslærere. Herigennem er 'den fokuserede genstand' og de universitetspædagogiske spørgsmål, der knytter sig til planlægning, gennemførelse og evaluering af universitetsundervisningen, sat i fokus. Det forunderlige er, at selvom hovedopgaven formuleres såre præcist i 1970'erne, har hovedopgaven det med at skulle reformuleres, fx 40 år efter i forbindelse med Sveriges første professorat. Det er som om universiteter og fakulteter med jævne mellemrum skal mindes om at der er en hovedopgave. Jeg vender tilbage til dette træk, at den universitetspædagogiske opgave (og debat) har det med at blive væk. Her nøjes jeg blot med at konstatere og når spørgsmålet om hovedopgaven rejses, fx som eksemplificeret i nordisk regi, så er pointen at forskningsopgaven for at blive synlig skal fokuseres som en sektor- og en universitetsinstitutionsopgave, hvor de pædagogiske problemstillinger skal knyttes praktisk til undervisningen i de højere uddannelser. Desuden er pointen at den praktiske orientering hermed også forankres i de skiftende universitetspolitiske og pædagogiske strømninger.

⁵ DUN netværk og tidsskriftet se <http://www.dun-net.dk/om-dun>

⁶ Se DUN-tidsskriftet, som rettelig bliver til DUT, nr. 1 og 7.

De skiftende strømninger synliggøres såvel på forskermiljø-, projekt-, og forskerniveau og op gennem 1970'erne og 80'erne tydeliggør forskningsmiljøerne selv pointen. På Oslo Universitet, med gennemgående forskere som Gunnar Handal og Per Lauvås, fortættes hovedopgaven med de traditionelle universitetspædagogiske emner som centrum. På de reformpædagogiske universitetscentre i Roskilde og Aalborg udvikles derimod de nye hovedopgaver. De gennemgående forskere ved RUC er til en start Knud Illeris og Henning Salling Olesen, men dernæst 'm.fl.' som fx Birgitte Simonsen, Lars Ulriksen og Kirsten Weber. På AUC hører i udspringet Eva Hultengren, Søren Keldorff, Palle Rasmussen, Erik Laursen til de gennemgående, men dernæst igen m.fl. som fx Jan Brødslev Olsen og Anette Kolmos. Der aftegner sig en række projektpædagogiske kernespørgsmål og herigennem ses hvordan den nye hovedopgave koncentrerer om de projektpædagogiske principper og projektarbejdet som fagkritisk gruppearbejde.

For udvikling af det universitetspædagogiske område betyder det, at der er fælles fokus. Men interesserne deler sig, fokuseret på hhv. den traditionelle universitetspædagogik og på 'den nye og kritiske' universitetspædagogik, projektpædagogikken. Dermed er den universitetspædagogiske dagsorden sat. Den er tillige tydeliggjort som en 'pro-et-contra-debat' (Borgnakke 1983a). Enten var man for projektpædagogikken, eller også var man imod, som de hede debatter på kongresser og tidsskrifter bl.a. i regi af Nordisk Forening for Pædagogiske forskere, NFPP, viste det⁷.

Skarpest i kritikken stod fx Erling Lars Dale (1981) og Steinar Kvale (1983), der kritiserede projektpædagogikken for at føre til social anomi og narcissistiske personlighedsdannelser, faglig stagnation og professionel dequalificering. Det skarpe ordvalg og den hårde tone afspejlede både de politiske og normative under- og overtoner. Men det er afgjort værd at erindre at netop den debat samtidig afspejler koblinger til det videnskabelige argument og koblinger til forskning. I bogen *Projektpædagogikken gennem teori og praksis* (Borgnakke 1983b) rekonstruerer jeg i detaljer den videnskabelige baggrund. Her nøjes jeg med at

⁷ Jf. temanumre i Nordisk Forum nr. 7, nr. 30 og tidsskriftet NFPP nr. 1/1983. Se i øvrigt analyse af 'pro-et-contra-debatten' i Borgnakke 1983a og 1983b, kapitel 3-5.

erindre at Dales kritik førte til en fornyet kobling til Lev Vygotsky (1962) og til spørgsmål om 'problemorienteret faglighed'. I den forstand førte Dale os tilbage til de pædagogiske og didaktiske spørgsmål. Kvaless kritik førte snarere ud i de psykologiske (og socialpsykologiske) spørgsmål med koblinger til bl.a. Christoffer Laschs analyser af narcissistiske træk ved de nye studentergenerationer (Lasch 1982). Fælles for Dale og Kvale er dog at de gennem kritikken styrker det videnskabelige argument, men primært via de teoretisk-analytiske positioner. Omvendt underbetones de empirisk-analytiske positioner og empiriens plads i det videnskabelige argument sløres.

Men gav skiftende forskere, projekter og centre, hver deres bidrag til hovedopgaven at udvikle den universitetspædagogiske forskning, er pointen også at universitetscentrene selv i løbet af 1980'erne og 1990'erne sætter fokus på pædagogiske kernespørgsmål og på spørgsmål om arbejdsformer lærer/vejlederroller, læring og evaluering.

Diskussionen fortættes på RUC og AUC i jubilæumsårene, hvor konferencer og rapporter analyserer forholdet mellem de moderne reformuniversiteters missioner, visioner og realiteter. Analysen skærpes fx ved RUCs 25 års jubilæum, hvor rapporten udgivet af Studenterrådet sætter fokus på *Utopien, der slog rod RUC – radikalitet og realisme* (Nielsen, Hasselgaard Jensenius og Salling Olesen, 1997) og den officielle og internationale konference sætter fokus på *Project Studies – a late modern university reform*⁸. Den nye universitetspædagogik ses i realistiske spændingsfelter mellem klassisk forskningsbaseret undervisning og senmoderne projektarbejde. Universitetscentrene havde tillige iværksat empiriske undersøgelser om projektpædagogikkens 'indre arbejde' og udviklingspotentialer. På AUC fx i form af koblinger mellem projektpædagogik og ny teknologi, som fx PICNIC og TNP-projekterne, og med internationalt samarbejde omkring Computer Supported Collaborative Learning, CSCL (Lorentsen 1988, Dirckinck-Holmfeld 1991, 1993)⁹. På RUC fx i form af UNIPÆD-projektet som skal

⁸ Konferencen "Project Work in University Studies" blev afholdt på RUC efteråret 1997. Bidragene eftergående udgivet, se Jensen og Olesen 1999.

⁹ Projekterne præsenteres og rapporteres i skriftserien PICNIC, TNP, samt på konferencerne, se også Laursen, Rasmussen. Lorentsen 1997, Dirckinck-Holmfeld 2003, se i øvrigt projekternes skriftserier.

undersøge og kvalitetsudvikle projektpædagogikken (Frello 1996, Ulriksen 1997, Simonsen 1997)¹⁰.

Over tid bliver uddannelsesforskningsmiljøerne på RUC og AUC desuden involveret i den brede vifte af empiriske forsknings- og evalueringsopgaver på uddannelsesområdet. Her kom disse forskningsprojekter i øvrigt tæt på hvad videnskabsministerier og forskningsråd på konferencer og i publikationer diskuterer i termer som evalueringsforskning, strategisk forskning og modus 2 forskning (jf. Statens Humanistiske Forskningsråds konferencerapporter¹¹). Samtidig mærkes et organisatorisk skift for den universitetspædagogiske forskning.

Hvor det i udspringet i 1970'erne kombineres med oprettelser af 'Centre for universitetspædagogik' og/eller kobles direkte til universitetscentrenes pædagogiske forskningsinstitutter, iagttages i løbet af 1990'erne en stagnation i centrene. Til gengæld suppleres (eller alterneres) centrene nu med typen 'Learning Lab' og 'Knowledge Lab', som vi kender dem internationalt og nationalt fx på Copenhagen Business School, CBS, Syddansk Universitet, SDU, og Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU.

Det er unægtelig et broget billede der tegnes når vi medtager udviklingen af disse Learning Lab. Og det bliver ikke mindre broget af at den helt aktuelle tendens er, at nu er det Learning Lab'er der nedlægges og nye universitetspædagogiske centre, der efterlyses! Den dagsaktuelle diskussion, der presser sig på, handler om hvorvidt de nævnte miljøer og den praksisorienterede forskning, de repræsenterer, skal udvikles eller afvikles. Hertil knytter sig overvejelser over hvorvidt miljøerne formår og kan tildeles ressourcer til at betræde alle de adgangsveje som planchen refererer til. Spørgsmålet er således i hvilket omfang den universitetspædagogiske forskning i den kendte form kan (skal?) kobles til

¹⁰ Projektet modtager midler fra Undervisningsministeriets pulje til kvalitetsfremme og rapporteres i projektets skriftserie, 1996-1998, UNIPÆD-projektet Udvikling af projektpædagogik og pædagogisk efteruddannelse af universitetslærere, se i øvrigt projektets skriftserie. Se desuden RUC-baggrundene fx rapporteret i Weber 1990.

¹¹ På konferencerne, rapporteret i 1994 og 2001, gøres der i øvrigt status over Dansk pædagogik og uddannelsesforskning. På konferencen, rapporteret 2000 står forskningsbegrebet til debat. Nærmere gennemgange se dpt 1994, SHF 2001, Borgnakke 1994, Collin, Gregersen, Borgnakke 2000, samt siden Borgnakke 2004, 2006a.

ph.d.- og post.doc. projekter, til større forskningsprogrammer og til grundforskning.

Lad mig på den skitserede baggrund vende tilbage til den anden vigtige pointe ved planchen nemlig den pointering, der ikke går via midterpartiet, men går via planchens bund og top.

Den anden pointe går altså via planchens bund og top og hvis de universitetspædagogiske forskningsprojekter identificeres via deres videnskabelige tilhør og eventuelt via en isme er der flere interessante eksempler. Men hvor eksempler ovenfor omhandler grupper og centre, er eksemplerne her i udspringet, tilbage til 1970'erne og 1980'erne, båret af enkelt personers 'egne' forskningsprojekter, eventuelt koblet til ph.d.-projekter og doktordisputater. Som eksempler på de universitetspædagogiske (danske) afhandlinger skal nævnes licentiatafhandlingerne, med Bo Jacobsens studier i hhv. medicin- og dansk-studiet og Ib Poulsens studier i danskfaget (Jacobsen 1981, Poulsen 1984), min doktordisputats med etnografiske studier og feltarbejder i de projektorganiserede studiemiljøer (Borgnakke 1996) samt ph.d.-afhandlingerne, med Jan Brødslev Olsens undersøgelser blandt psykologi-studerende, Cathrine Hasses feltarbejde i fysikfagets studiemiljøer og Gritt B. Nielsens feltarbejder på KU, RUC og LIFE (Olsen 1992, Hasse 2000, Nielsen 2010)¹².

Anskuer vi det universitetspædagogiske forskningsfelt via de akademiske afhandlinger er der tale om en til to afhandlinger pr. tiår samt om at hver afhandling må betragtes som pionerarbejde. At afhandlinger, og især doktordisputater, bærer præg af pionerarbejde er afgjort et kvalitetstræk. Men de i antal få afhandlinger vidner så også om hvor svært det har været for det universitetspædagogiske forskningsfelt at få akademisk vokseværk, ligesom karakteren af pionerarbejde vidner om hvor svært det har været at danne skole og trække forbindelsen mellem de respektive forskergenerationer. I ovennævnte tilfælde er der dog én vigtig forbindelse og fællesnævner. Afhandlingerne er nemlig alle med anvendelse af kvalitative metoder empiriske studier i

¹² Listen suppleres med fx en psykologisk afhandling (phil. doktor) med studier af køn i Akademia, Dorte Marie Søndergaard fra 1996, en sociologisk ph.d. afhandling om den professionelle socialisering af akademiske faggrupper af Marianne Høyen 2006, en historisk ph.d. afhandling om humaniora og universitetet i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-2005 af Jesper Ekhardt Larsen, 2006, samt en idéhistorisk og policy orienteret ph.d.afhandling om Bologna processen og udviklingen på de danske universiteter af Laura Louise Sarauw 2010.

universitetspædagogikkens 'indre arbejde'. I så henseende kan man sige at der er et forskningsmetodologisk og strategisk fællestræk og en fælles optagethed af empiri, der honorerer behovet for ny viden om de universitetspædagogiske praksisfelter.

I løbet af 1990'erne tydeliggøres desuden eksempler på koblinger til de karakteristiske 'ismer', som poststrukturalisme og socialkonstruktivisme, og koblinger til de, nu forskningsrådsstøttede, tværinstitutionelle forskningsprojekter. Et af eksemplerne herpå er projektet *Kønnets betydning – barrierer og karrierer i de højere uddannelser og forskning*, der sætter fokus på pædagogik, kommunikation og erfaring og gennemfører undersøgelser såvel på bachelor- som ph.d. niveau (Reisby 1999, 2001, Gomard 2001, Højgaard og Søndergaard 2003)¹³.

Skal pointen trækkes op med reference til de nævnte eksempler, handler det om forskning, der i udspringet er tættere på videnskabsfaget, grundforskningen og de karakteristiske forskningsmetodologiske spørgsmål, som de stiller sig i psykologi, pædagogik, sociologi og antropologi. Samtidig er det eksempler på forskere og forskningsprojekter, der kun periodisk knytter forskningen til de universitetspædagogiske temaer. Det betyder, at forskerne ikke nødvendigvis, eller primært, henter identitet og perspektiv i universitetsområdet. Det betyder også, hvad der er flere eksempler på, at forskerne kobler sig til den øvrige uddannelsesforskning, dvs. forskning på det børne-, unge og voksenpædagogiske område.

At disse koblinger både er nyttige og perspektivrige står klart i den videnskabsfaglige og forskningsmetodologiske sammenhæng. Men det betyder jo samtidig at disse forskere ikke, som under den første pointering, er fokuseret på universitetspædagogik som genstandsområde og derfor kun er relativt stabile bidragsydere i forskningsfeltet. Skal den dagsaktuelle pointe trækkes op vil udvikling af universitetspædagogisk forskning især i henseende til forankring i videnskabsfag, kontakt til grundforskning og forskningsmetodologi, frugtbart

¹³ Det tværfaglige projekt blev gennemført i 1999-2000 og ledet af Kirsten Reisby; Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU. Der var desuden et samarbejde med projektet: Køn i den akademiske organisation v. Lis Højgaard og Dorte Marie Søndergaard.

kunne drage nytte af de nu nævnte forskere og fagmiljøers forankring i planchens 'bund og top'. De indrammer så at sige de universitetspædagogiske forskningsprojekter 'som forskning' og udgør derfor et nødvendigt udspring for udvikling af fx forskeruddannelse på de universitetspædagogiske områder. Samtidig synes den dagsaktuelle udfordring at være at de praksisorienterede bestræbelser, der knytter sig til den strategiske forskning også får et positivt med- og modspil fra den mere grundforskningsprægede tilgang. Samler man udfordringen omkring de to pointer jeg i dette afsnit har udfoldet, drejer det sig om at den universitetspædagogiske forskning er udfordret til at udvikle en praksisorienteret forskningsmetodologi.

Udfordret til en praksisorienteret forskningsmetodologi

Jeg har i min disputats *Pædagogisk Feltforskning og Procesanalytisk metodologi* (Borgnakke 1996) givet en omfattende fremstilling af de forskningsmetodologiske spørgsmål. Mine projekter understreger nødvendigheden af empiriske studier i pædagogikkens praksisfelter med udvikling af analysestrategier, der favner de levende og dynamiske processer. I den forstand er betegnelser som praksisforskning, feltforskning og procesforskning for mig vigtige nøgleord om den forskningsmetodologiske udfordring. Men jeg medgiver at 'kært barn har mange navne'. Jeg har også undervejs knyttet mine projekter til forskningsmiljøernes beslægtede betegnelser som etnografiske og kvalitative metoder, aktionsforskning, klasserumsforskning, casestudier og forskningsbaseret evaluering af udviklingsprojekter. I en lang årrække var de internordiske og herefter europæiske samlingspunkter og netværk etableret i regi af Nordisk Forening for Pædagogiske Forskere, NFPF, og European Educational Research Association, EERA¹⁴. I forlængelse heraf blev der etableret forskningsgrupper for at fremme projektmulighederne fx i EU regi, og afholdt fælles forskeruddannelse,

¹⁴ Især kredsen i NFPF hvor den længst levende i daglig tale hed Etno-Ped og i EERA, ECER netværket, se i øvrigt Ethnography in education website <http://www.eera-ecer.eu/networks/network19/>

fx støttet af Nordisk Forskerakademi, NorFa. Det seneste eksempel, om end i mindre målestok, er det nyligt afholdte forskeruddannelseskursus i "Action Research" afholdt i FUKU-regi på Københavns Universitet. Davydd Greenwood (US) og Hilde Hiim (NO) var inviterede gæstelærere og Kurt Aagaard Nielsen, fra RUC og undertegnede fra KU var kursusansvarlige. Vores fælles praksisorienterede og dog forskellige forskningsmetodologiske platform afspejlede sig i baggrundslitteraturen (jf. fx Greenwood & Levin 1997, Greenwood 2009, Hiim 2007, Nielsen og Nielsen 2005, 2006, Borgnakke 2004, 2010).

De forskningsmetodologiske skiftende udfordringer, der knytter sig til praksisorienteringen, kan identificeres i periodens projektnære fremstillinger i tidsskrifterne. Fx havde tidsskriftet Nordisk Pedagogik over en årrække bidraget med temanumre om de praksisorienterede strategier, betegnet som pædagogisk feltforskning og som samspil mellem forskning og udviklingsarbejde. I løbet af 2000 pointeres diskussionerne snarere i vendinger som strategisk forskning og modus 2 forskning. I de hjemlige forskningspolitiske diskussioner kobles det samtidig til etablering af forskningsråd, hvor fx Det Strategiske Forskningsråd tillægges støt stigende betydning og til etablering af professionshøjskolerne, der skal styrke forskningstilknytningen. Sidstnævnte diskuteres fx i temanumre i tidsskrifter som Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Unge Pædagoger, AGORA og Gjallerhorn, hvor de to sidstnævnte er tidsskrifter for professionshøjskolerne. For afklaring af de udfordringer som universitetspædagogisk forskning står overfor er der ingen tvivl om nødvendigheden af at deltage i ovennævnte diskussioner om forskningsstrategier. Men i så fald må man acceptere at vi allerede har foretaget koblingen til den øvrige uddannelsesforskning. Og kun nogle af bidragene vil have universitetspædagogiske studier som eksempel på det praksisfeltet forskningen skal orientere sig mod.

Man kan også foretage mere præcis søgning af udspringet i de artikler, hvor forskningsprogrammatikker fremlægges. Her vil jeg især nævne programartikler af Wolfgang Klafki, fra 1977, og af Yrjö Engeström i 1996. I artiklen *Om udviklingen af en kritisk konstruktiv didaktik* fremlægger Klafki en aktionsforskningsstrategi som fik stor betydning også for den danske måde at gennemføre praksisorienteret skoleforskning på. Klafkis forskningsprogrammatik kan også føre direkte til

fastholdelse af klasserumsforskningstraditionen samt til inspiration fra Frankfurterskolen, kritisk teori og ikke mindst en Habermas inspireret tradition for kommunikationskritiske analysestrategier (Borgnakke 1996)¹⁵. Engeströms fremstilling i artiklen *Udviklingsarbejde som uddannelsesforskning* er i udspringet Vygotsky inspireret og repræsenterer afgjort andre baggrunde og teoritraditioner end Klafki. Men forskningsstrategisk, og artiklen set som oplæg til en aktionsforskningsstrategi, deler artiklen et slægtskab med Klafki. Dernæst deler Engeström et slægtskab med den aktionsforskning, der ikke blot er møttet på uddannelsessystemet men også på erhvervslivets organisationer og hermed møttet på organisationsudvikling.

Skal de nævnte programartikler suppleres med fremstillinger af analysestrategier, udspringer de af ideologikritiske og kommunikationskritiske strategier. Men analysestrategierne samles også i disse år både i praxeologiske og diskursanalytiske vendinger. Herigennem veksles mellem henvisningerne til Pierre Bourdieu og Michel Foucault, som fx Staf Callewaerts overvejelser over analysestrategier vidner om (Callewaert 2003, 2006). Eller der veksles mellem henvisningerne til Foucault og til Norman Fairclough, hvor Faircloughs bidrag så i sig selv er en sammentrængning af forsknings- og analysestrategien i kritiske diskursanalytiske vendinger¹⁶.

For universitetspædagogisk forskning er pointen at forskningsstrategierne ikke blot bekræfter den praksisorientering, som vi kender tilbage fra 1970'erne (jf. gennemgangen af planchens midterparti) men også udfordrer praksisorienteringen empirisk, teoretisk og analysestrategisk. Den 'snævre' opfattelse af de universitetspædagogiske hovedtemaer udfordres fx til også at omfatte pædagogik- og organisationsudvikling og her slå følge med den øvrige uddannelsesforskning. Men med potentielt ny bredde genrejses spørgsmålet om hvad der så er specifikt ved universitetspædagogisk forskning. Hvilket 'stof' er forskningen gjort af og hvilket indhold karakteriserer det universitetspædagogiske

¹⁵ I min disputats bd. 2 Procesanalytisk metodologi baseres forskningsmetodologien på en sådan sammenføjning af empiriske og kommunikationskritiske analysestrategier, se præsentationen Borgnakke 1996, bd.2, Del 1.

¹⁶ Se fx sammenfatninger over et spektrum fra de teoretiske til de analysepraktiske dimensioner i Andersen 1999, Jørgensen og Phillips 1999, Fairclough 1995, 2006.

forskningsfelt? Når indholdsspørgsmålet stilles kommer vi længst i karakteristikken ved at fastholde de fælles forskningsemner og temaer, der måtte aftegne sig i feltet. Men jeg vil også foreslå at forskningsemne og tema overordnes af paradigme-betegnelsen. I så fald er spørgsmålet om vi kan tage udgangspunkt i paradigmer og om vi kan identificere paradigmer og dernæst paradigmeskift.

Med udgangspunkt i paradigmer?

Gjaldt det alene beskrivelse af det universitetspædagogiske felt som 'felt' ville jeg formentlig kunne bruge Pierre Bourdieus feltbegreb (1996,1997), Michel Foucaults diskursbegreb (1999) og Thomas Kuhns paradigmebegreb (1973) sideordnet. Men fordi ærindet er at komme tættere på det karakteristiske videnskabelige område og her afgøre om der er et bestemt forskningsfagligt indhold det universitetspædagogiske felt kan karakteriseres for, er paradigmebegrebet i Kuhns forstand udgangspunktet. Jeg tillader mig til gengæld at springe yderligere begrebsafklarende diskussioner over og går direkte til pointen. For Kuhn betyder paradigmebegrebet den *dominerende*, etablerede metode og forklaringsramme indenfor et videnskabeligt område på et givet tidspunkt. Kuhn opererer dernæst med paradigmer og paradigmeskift, fx i betydningen at den gamle forskergeneration pensioneredes og en ny generation rykker ind i deres positioner. På denne baggrund er det i sammenhængen vigtige konstateringen af, at den videnskabelige aktivitet foregår inden for et paradigme, der efter Kuhns fremstilling kan beskrives som bestående af:

1. Naturlovsagtige symbolske generalisationer
2. Metafysiske overbevisninger om virkelighedens struktur
3. Normer for den videnskabelige aktivitet
4. Forbilleder og eksempler.

Jeg har forsøgt at fastholde Kuhns videnssociologiske optik i en oversigt, se bilag 1. Jeg giver stikord til fastholdelse af hvad der er fælles for videnskabssamfundet, dernæst 'skoler og retninger', forskeraktiviteter, faglig matrix, modeller, normer og værdier. I nærværende sammenhæng viderefører jeg selvsagt ikke en primær reference til naturvidenskabelig logik og fagindhold. Jeg reaktiverer også diskurs-

og feltbetegnelserne i sociologisk forstand når det videnskabelige paradigme skal udfyldes konkret. Pointen er at inspirationen fra Kuhn skal bruges til at udforme 'paradigmekort', fx som fastholdt i det efterfølgende afsnit. Dernæst skal det konkret fyldes som en kortlægning og optegning af videnskabelige felter, medier og aktører, retninger, discipliner og forskningsindhold, dvs. fag, tematik eller emne.

Den videnssociologiske optik forekommer givende. I den forstand bekræfter jeg nytten af at placere de universitetspædagogiske forskningsspørgsmål, dels i relation til det jeg ovenfor noterer som Kuhns 4. punkts opstilling, dels i relation til udfyldning af mine paradigmatkort. For at paradigmatkortet skal afspejle forskningsfeltets hovedtemaer og traditionslinjer giver det mening at operere med tre grundkategorier: Uddannelse, Undervisning og Læring. Desuden kan der skelnes mellem optikkerne. 'Uddannelse og samfund' modsvares af en uddannelsessociologisk optik, 'Undervisning', modsvares af en pædagogisk, didaktisk optik og Læring, modsvares af pædagogisk-psykologisk optik. Med grundkategorier og optikker in mente har jeg afprøvet spørgsmålet om paradigme-betegnelsens brugbarhed ved at søge efter paradigme-repræsentanter på flere niveauer. Er alle niveauer repræsenteret kalder jeg det et paradigme. Dernæst gives helhedsindtrykket og de enkelte aspekter hhv. en stærk/svag karakteristik. På denne baggrund viser mine afprøvninger at perioden 1970 – 2010 kan fastholdes for tre stærke paradigmer, her kaldet 'Projektpædagogisk paradigme', 'Læringsparadigmet' og 'paradigmet Universitet & Samfund'. Betydningen af de stærke paradigmerepræsentanter, af stærk/svag karakteristikken og dernæst af forskydningerne mellem de pædagogiske, psykologiske og sociologiske optikker, vil fremgå når jeg fortløbende inddrager paradigmerne. Men lad mig til en start gennemgå Læringsparadigmet som eksempel, så paradigmet, indhold og aktører bliver nærværende.

Læringsparadigmet som eksempel

Det lader sig gøre at indplacere grundspørgsmålet om læring som forskningsspørgsmål om 'læring og læringsstrategier', samt iagttage relationer til traditioner i engelsk-amerikansk-australsk pædagogisk forskning. Som de stærke paradigme-repræsentanter skal Paul Ramsden og John Biggs nævnes fordi vi

gennem deres forskningsmiljøer, forskning, bøger og formidling både kan referere til Kuhns 4.punkt opstilling, til konceptudvikling, lærebøger, udviklingsarbejde og koblinger til 'best practice'. Ramsden og Biggs er i sig selv traditions- og skoledannende, men trækker i teori og begrebsudviklingen om overflade- og dybdelæring tråde tilbage til 1970'ernes forskningsgrupper og projekter på Pedagogiska Institutionen på Göteborg universitet (Ference Marton og Roger Saljö¹⁷). Samtidig er Ramsdens fremstillinger, fx i bogen *Strategier for bedre undervisning*, 1999, og Biggs' konceptudvikling, fx i bogen *Teaching for Quality Learning at University*, 1999, reference for center og kursusudvikling ved de universitetspædagogiske centre på Aarhus og Syddansk universitet, samt på KU's Institut for Naturfagernes Didaktik, IND. Ramsdens og Biggs' bøger får karakter af grundbøger og inddrages, fx på adjunktpædagogiske kurser, som lærebøger. Hovedbegreberne fra Ramsden, med fremstillinger af de to læringsstrategier, nemlig dybdestrategier og overfladestrategier, samt konceptudviklingen hos Biggs omkring det, der kaldes 'constructive alignment', er også genfremstillet som profilen for de universitetspædagogiske kursusaktiviteter ved Center for læring og uddannelse ved Aarhus Universitet¹⁸. Her genfindes et fast korpus af Biggs' begreber og taksonomier omkring 'constructive alignment' som kursus- og foredragsoplæg såvel til adjunkter, ph.d.-studerende som til institutledere¹⁹. Og endelig er Biggs-traditionen levendegjort i en prisbelønnet videoproduktion af Claus Brabrand. I videoproduktionen er Biggs' grundbegreber dramatiseret og personificeret, som en fortælling om de to studentertyper Susan, der repræsenterer dybdestragier, og Robert, der repræsenterer overfladestrategier. Så forskellen på overflade- og dybdelæring og budskabet: klare mål og tæt samspil

¹⁷ Især fremstillinger fra 1976 danner udgangspunkt: On qualitative differences in learning – I: Outcome and process og On qualitative differences in learning – II: Outcome and function of the learners conception of the task, British Journal of Educational Psychology, 46: 4-11 og 115-27.

¹⁸ Centret er ledet af Torben K. Jensen. Profilen og opgaveporteføljen se på centrets website <http://www.clu.au.dk/>

¹⁹ Se kursusaktiviteter <http://samfundsvidenskab.au.dk/forskning/center-for-laering-og-uddannelse/undervisning/kurser/> samt opslag 'foredrag' om de universitetspædagogiske grundbegreber og undervisningsformer af Torben K. Jensen.

mellem undervisnings-, læringsmål og hvad der testes og evalueres i, kan ses og høres på YouTube²⁰.

Paradigme eksempel

Paradigmatisk indhold, stærk/svag

Engelsk-amerikansk-australsk tradition; pædagogisk-psykologisk tilgang; fokus på indlæring, læring læringsstrategier

Normativ praksisorientering; koncepter og begreber om overfladestrategier og dybdestrategier og samspil mellem læringsmål og evaluering

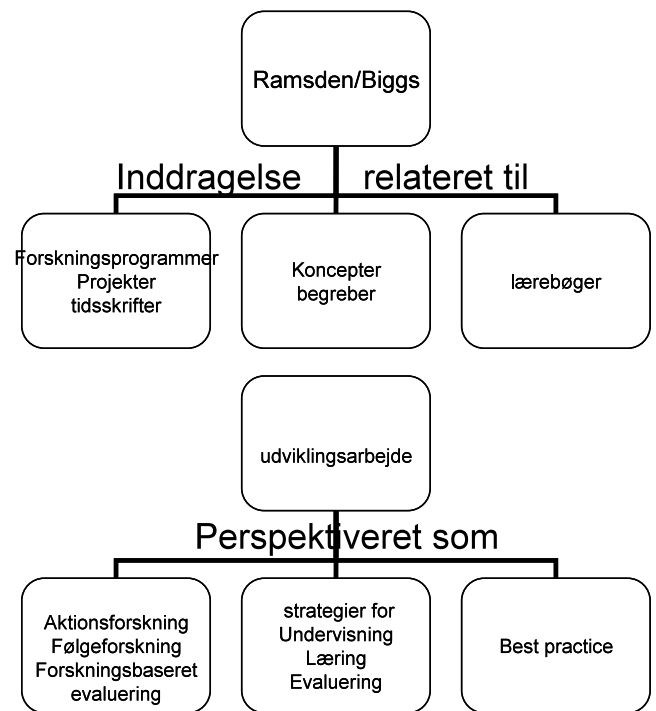
Skoledannende koncepter: DK UniPæd.

- Organisatorisk ramme: AU-center, Adjunktpædagogisk kursus.

Anvendte lærebøger, videoproduktion

Repræsenteret som baggrund for udviklingsarbejde

Paradigmet er normativt og praksisorienteret stærkt, men forskningsmæssigt svagt.



Pointen er at når vi kan finde et så slagkraftigt eksempel, der starter med grundspørgsmålet læring og ender med best practice, eller starter med skrevne bøger i den akademiske offentlighed og ender med videoer på YouTube, så har vi i sammenhængen eksemplet på 'et paradigme'. Ramsden/Biggs traditionens gennemslagskraft i det danske universitetspædagogiske miljø understreges kun yderligere med to paradigmebekræftende eksempler, fra hver sin ende af skalaen.

²⁰ Se fx denne link til Videoens første del

<http://www.youtube.com/watch?v=iMZA80XpP6Y&feature=related>

I den praktiske ende af skalaen handler eksemplet, der stammer fra IND v. KU²¹, om en Biggs traditionstro beskrivelse af udviklingen af et nyt tværfakultært kursus i biouorganisk kemi. Som kursusudviklingen beskrives af Michael Skovbo Windahl (2010) udspringer kursusplanlægningen af Biggs fire trin for 'konstruktiv afstemning' efter læringsmål og udbytte, noteret med stikordene:

- 1) beskriv læringsudbytte og kursusindhold
- 2) afstem med kursusaktiviteter og læringsmiljø
- 3) afstem opgave og bedømmelse
- 4) transformer til en karakter.²²

Dernæst suppleres realitetsbetonet med kravene fra det Biovidenskabelige Fakultet. Disse krav er at læringsudbytte skal opdeles i beskrivelse af ønskerne for hvilken *viden, færdigheder og kompetencer*, den studerende skal opnå gennem kurset. Efterfølgende afstemmes kursusplaner og læringsmål med Biggs' de såkaldte SOLO taksonomier²³.

Med det meget kursuskonkrete eksempel som baggrund kan vi via en artikel af Hanne Leth Andersen i tidsskriftet DUN gå til eksemplet i den teoretiske ende af skalaen. I artiklen: "*Constructive alignment*" og *risikoen for en forsimplende universitetspædagogik* foretager Leth Andersen en loyal, men også kritisk gennemgang af Biggs-traditionen, ideer og teoretiske begreber. Leth Andersen advarer mod forsimples og mod at reducere planlægning, undervisning og evaluering til en teknisk afstemning og placering af læringsmål og –udbytte. Med Leth Andersens ord er spørgsmålet at Constructive Alignment: "i en rigid implementering risikerer at medføre kvalitetsnedsættelse" (s.30).

²¹ Eksemplet beskrives af Michael Skovbo Windahl, LIFE, og er et bidrag til samlingen af pædagogiske projekter udgivet i Improving University Science, Teaching and learning, Christiansen, Rump, Degn (ed) 2010.

²² Se Windahls beskrivelse C Christiansen, Rump, Degn (ed) 2010:60. De fire trin gengives efter Biggs & Tang 2007:50 ff.

²³ SOLO henviser til Structure of the Observed Learning Outcome og gennemgås som taksonomi over niveauerne kaldet prestructural, unistructural, multistructural, relational og extended abstract, se Biggs og Tang 2003: 77-78

Når jeg trods kritikken kalder også Leth Andersens artikel for paradigmebekræftende grunder det sig på at Biggs-traditionen bekræftes netop som *paradigmet*, der indrammer, fylder alle niveauer og dernæst 'fylder det hele'. Der er ingen tvivl om at eksemplerne vidner om stor indsigt, både praktisk og teoretisk, i Biggs-traditionen. Til gengæld vidner eksemplerne også om ringe udsyn. Leth Andersen kobler overraskende lidt til andre strømninger eller til den øvrige forskningslitteratur og kobler næsten ikke til empirisk forskning i undervisning og læring. I den forstand er både den praktiske og teoretiske diskussion lukket inde i Ramsden/Biggs-paradigmet. I mere generelle vendinger peger denne indramning (eller indelukkethed) og det manglende udsyn til uddannelses- og læringsforskningen på svagheden ved det ellers så stærke Ramsden/Biggs-paradigme.

Med reference til paradigme-kortet ovenfor forekommer Ramsden/Biggs stærk i højresidens normative praksisorientering, konceptudvikling og anvendelse. Til gengæld er paradigmet kun svagt repræsenteret i kobling til forskning og især svagt i koblingerne til de kritiske og empiriske forskningstraditioner. Her var det inspirationsgivende miljø på Göteborg Universitet og det universitetspædagogiske felts første grundbog, som Biggs' bøger vel nærmest erstattede, nemlig Handal, Holmström og Thomsens: *Universitetsundervisning, problem, empiri, teori*, fra 1971 væsentlig mere i dialog med empirisk forskning. Målt hermed har Biggs underbetonet de empiriske og overbetonet de normative aspekter. Her bliver de ellers paradigme stærke grundbegreber svage, sårbare og mangler forskningsmetodologisk refleksion.

Det skal ikke ligge praktisk kursusudvikling til last at lærerne operationaliserer på baggrund af såvel Biggs' som fakultetets konceptualiseringer. Begge koncepter er allerede integreret i (her LIFE) fakultetets retningslinjer, hvor det også fremgår at man har skiftet Blooms taksonomi ud med Biggs' taksonomi for at forbedre redskaberne for målbeskrivelse og niveauplacering ²⁴.

Når lærerne derfor, som i eksemplet ovenfor, opdeler læringsudbyttet med begreber og kategorier som viden, færdigheder og kompetencer som tre adskilte

²⁴ Se i øvrigt vejledningen: Uddybende vejledning til udarbejdelse af feltet målbeskrivelser i kursusinddateringssystemet for studieåret 2008/2009, LIFE, KU.

'størrelser', så følger de blot retningslinjerne. Men set fra et forskningsmæssigt synspunkt er sådanne tilsyneladende klare og operationelle begreber snarere eksemplet på at vi står på gyngende grund og udfordres af afklaringsvanskeligheder. Når man forsker i læring så er læreprocessernes praktiske kompleksitet grundvilkår, for undervisere såvel som for forskere. Det betyder bl.a. at det i empirisk forstand er vanskeligt at skelne praktisk distinkt mellem viden, færdigheder og kompetencer eller mellem læring, erfaring og socialisation, for nu at bruge de treklange, der har betydet mest i forskningslitteraturen. For forskningen refererer sådanne treklange til *de flydende overgange* og meget peger på at netop det flydende, både ontologisk og epistemologisk, repræsenterer den egentlige udfordring.

Biggs-traditionen er fortsat i normativ forstand et stærkt paradigme og forholder man sig praktisk fortolkende til budskabet om at afstemme mål, undervisnings-, og læringsaktiviteter og evalueringskriterier er der en nyttig fælles platform. Men paradigmets manglende udsyn og måder at ignorere det øvrige forskningsfelt på betyder at vi må erindre om de eventuelt samtidige 'læringsparadigmer'. Mine egne forskningsprojekter repræsenterer fx også fokus på læreprocesser og læringsstrategier i de universitetspædagogiske sammenhænge. De empiriske studier og det sociokulturelle koncept skal jeg ikke gå i detaljer med²⁵, blot understrege at begreberne fra første færd har været anderledes end den pædagogisk-psykologiske indlæringstradition og fokusering på enkelt-individet (Borgnakke 2003). Det paradigmatisk indhold har også været anderledes end Ramsden/Biggs-traditionen, dels ved at være koblet til den centraleuropæiske kritiske tradition, dels ved at være koblet til John Dewey, den filosofiske pragmatisme og til udvikling af læringsbegreber som en del af de sociale handlingsteorier (Borgnakke 2005). Forskningsstrategisk har projekterne været koblet til feltforskning, casestudier, klasserumsforskning og til etnometodologierne (Borgnakke 2000, 2004).

²⁵ Se i stedet gennemgange af de empiriske studier med en karakteristik, der både følger fag/sag, læringsopgave og de lærendes egne strategier ved at identificere (og skelne mellem) hhv. emne- og problemorienterede, køns-, og erfaringsbaserede, samt professionsorienterede læringsstrategier, se i øvrigt gennemgange i Borgnakke 1996, bd.2, Borgnakke 1985a, 1987. En kortfattet opsummering se Borgnakke 2008:55-61.

Med de to forskellige og til dels samtidige paradigmer bekræftes eksistensen af to forskellige traditioner fra hhv. de kontinentale og de engelsk-amerikanske-australske forskningsmiljøer. Hvis vi derfor skal udnytte det videnssociologiske blik for paradigmer og paradigmeskift må vi iagttage skift hhv. usamtidige skift i de to paradigmer. Det kontinentale og inspirationen fra kritisk teori forekommer med et dansk blik at være det stærke paradigme i 1970'erne og 1980'erne. Det overdøves dernæst af Ramsden/Biggs og hermed det engelsk-amerikansk-australske paradigme i 1990'erne og på vej ind i 2000'erne. Samtidig synes den for dette tiår paradigmestærke angrebsvinkel på læringsspørgsmålet fra Ramsden og Biggs at blive forskudt. I løbet af 2000 demonstreres nemlig andre angrebsvinkler og større udsyn på læringsspørgsmålet, fx knyttet til udvikling af de såkaldte Learning Labs. De kobler også til begreber og teorier om organisatorisk læring (Chris Argyris og Donald Schön, 1974, 1978) samt til de ideer og principper, der forbindes med problem og projektorganiseret universitetspædagogik og med mesterlære. Aktuelt afspejles dette af de forskningsmiljøer, centre og Learning Labs, som fx er bygget op på universitetscentrene og handelshøjskolerne. Pointen ved de nye skift og forskydninger er at det samtidig er forskydninger i opfattelsen af grundbegrebet læring. I den korte version handler det om en forskydning af det pædagogisk-psykologiske individorienterede begreb om indlæring til begreber orienteret mod 'situated learning' og læring som en social praksis, der går for sig i praksisfællesskaber (Jean Lave og Etienne Wenger, 1991). Pointen er tillige at forskydningen også indebærer at den akademiske praksis anskues som en social praksis med fokus på 'mesterlære og eksperters læring' (Hubert & Stuart Dreyfuss 1991, 1999) eller på 'medicinsk mesterlære', eller på 'musikalsk mesterlære på musikkonservatoriet' (Klaus Nielsen og Steinar Kvale 1999, 2003). Endelig er pointen at hvis forskningsmiljøer og projekter, men også centre, som det siden eksemplificeres med Stanford centret PBL-lab (Project Based Learning Laboratory) repræsenterer et paradigmeskift, så identificerer vi et nyt interessefællesskab (forløberen for et nyt paradigme?). Samtidig iagttages konkret et slægtskab fx mellem amerikanske og danske forskningsprojekter eller mellem

Stanford centret og grupper og centre på det projektor organiserede Aalborg Universitet²⁶.

Opsummering

Lad mig opsummere eksemplet om læringsparadigmet og kommentere spørgsmålet om hvorvidt paradigmebeskrivelsen også dækker som beskrivelse af et forskningsparadigme.

Med læring som fælles kernespørgsmål kan de kritiske positioner og paradigmeskift identificeres primært som en skærpet praksisorientering, sekundært som udvidelse af læringsbegrebet. Dette er samtidig nye mødesteder og rammer om de nye centerdannelser som 'Learning Labs'.

Suppleres dernæst den engelsk-amerikansk-australske Ramsden/Biggs tradition, med den kontinentale, kan der tillige identificeres udviklingstendenser, der deler et slægtskab med den øvrige læringsforskning. Her præges periodens forskningsprojekter, 1970'erne - 2000'erne, af træk som

- Sociologisering af det pædagogiske forskningsfelt. Opdagelser af den sociale baggrund (klasse, køn, etnicitet); opdagelse af organisationen og systemet.
- Politiske handleprogrammer og implementeringsprocessen: fra det politiske makroniveau, til det institutionelle mesoniveau til det undervisningspraktiske mikroniveau.
- Evaluering og følgeforskning, de kvalitative metoder – den etnografiske vending.
- De receptive dimensioner: fokus på de lærende.

I lyset af sådanne fælles træk giver paradigmebeskrivelsen fortsat overblik, også som beskrivelse af forskningsparadigmer. Men der er også vanskeligheder. Når 'det dominerende paradigme' og dernæst paradigmeskift identificeres så afspejles læringsbegreberne fx som hhv. teoretiske/empiriske/analytiske eller som

²⁶ AUC har ved flere lejligheder tydeliggjort koblingen i universitetspædagogik mellem PBL og projektpædagogik, se fx Skriftserien TNP, Kolmos et al. 2004, Kolmos 2008, Krogh, Olsen og Rasmussen 2008.

normativt foreskrivende eller som hhv. snævre/brede. Til gengæld når læringsbegrebet er udvidet maksimalt (fra det lærende subjekt, over den lærende organisation til det lærende samfund) så skal de ontologiske og epistemologiske positioner præciseres og måske skal der igen skelnes fx mellem uddannelse, undervisning og læring og mellem formel skolastisk læring og uformel læring. Samtidig indebærer bredden i forskningsfeltet at man med fornyet interdisciplinær selvfølgelighed dækker hele spektret fra pædagogisk psykologi over pædagogik og didaktik til sociologi.

I anden sammenhæng (Borgnakke 2002) har jeg konstateret at det pædagogiske forskningsfelt er interdisciplinært født. Her følger universitetspædagogisk forskning trop. Hvis vi derfor skal identificere de stærke forskningsparadigmer skal vi konkret, som i følgende afsnit, kunne stipulere det interdisciplinære forskningsfelt. Gennem det interdisciplinære lægges der afgjort en ny dimension til paradigmebeskrivelsen og eksemplet Læringsparadigmet, der vel næsten var mono-disciplinært og eksklusivt knyttet til den konventionelle pædagogiske psykologi.

Det interessante ved at sætte fokus på de interdisciplinære træk er at vi kan 'se' hvordan forskningsparadigmet er bygget op, samt 'se og høre' hvordan forskere og aktører navigerer i det jeg kalder det interdisciplinære spændingsfelt.

Det interdisciplinære spændingsfelt

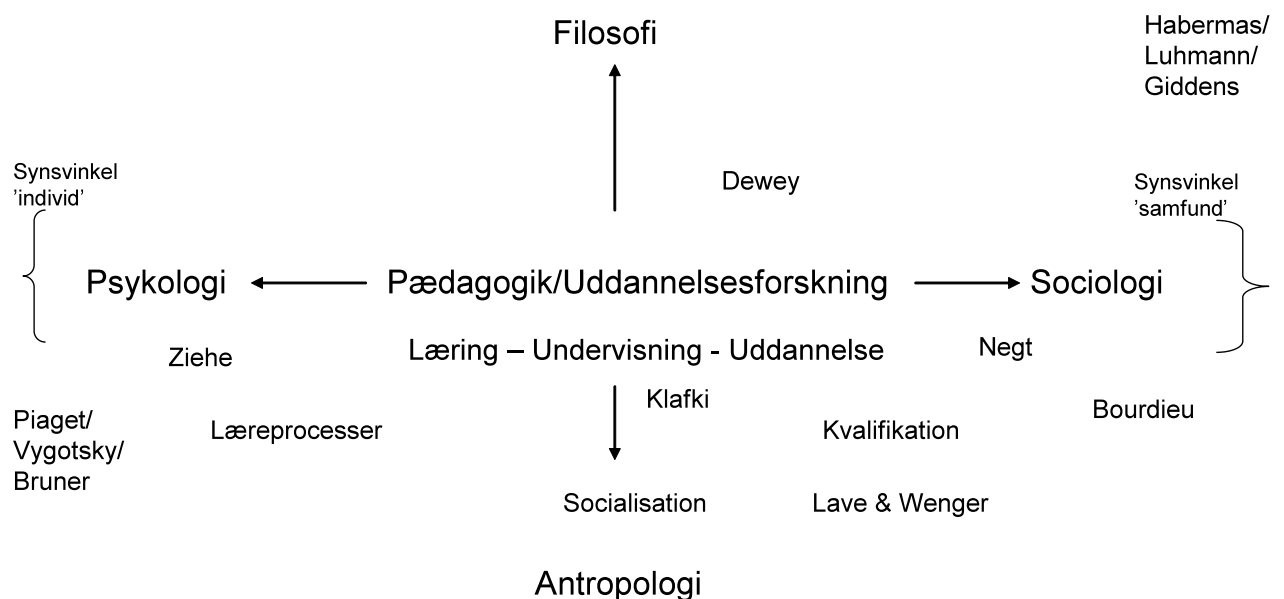
Jeg har tidligere beskrevet det karakteristiske spændingsfelt, ved at indplacere, som på planchen nedenfor, den forskningstunge streng, nemlig psykologi, pædagogik og sociologi, i midten. Dernæst påtegnes de vigtigste store, eller blot toneangivende teoretikere, samt den klassiske reference til filosofi og den nye reference til antropologi²⁷. Planchens nytte har primært været at fungere som en reminder, fx i de tidligere nævnte nordiske og europæiske netværk, om forskningsfeltets fælles baggrund og rødder. Hvis jeg skal tillade en generalisering så lider det pædagogiske forskningsfelt af kortidshukommelse. Når forskningsfeltet samtidig er sårbart, så kan den aktuelle 'isme' , fx, eller iveren for

²⁷ Planchen gennemgås yderligere i Borgnakke 2002, s. 15 ff.

at dyrke enkeltstående værker og forfatterskaber (det være sig Bourdieu, Habermas eller Luhmann) overdøve, ja næsten usynliggøre de fælles rødder.

Eksemplerne er flere. Det kan være dagens læringsdiskurs, der usynliggør de tre store udviklingspsykologer Jean Piaget, Lev Vygotsky og Jerome Bruner. Og når de synliggøres er det ikke som udviklingspsykologer med begreber om den kognitive udvikling, sprog og tænkning, men snarere som 'læringsteoretikere', der kan -ismeplaceres som hhv. konstruktionister (Piaget) og social-konstruktivister (Vygotsky og Bruner). Det kan også være Luhmann-entusiaster der er så ivrige i positionsmarkeringen, at de gør Habermas til 'en modstander' de selv konstruerer. Derved usynliggøres både det fælles human- og samfundsvidenskabelige underlag og de samtidige teoriehistoriske rødder og begreber.

Det interdisciplinære felt



(Borgnakke 2002)

Planchen kan også være en reminder om en usynliggørelse grundet andre stærke paradigmer, som fx Ramsden/Biggs' Læringsparadigme, der slet ikke forholder sig til de kontinentale teoriehistoriske rødder og kritisk teoretiske referencer som planchen fastholder.

I mere nedtonede vendinger har min hensigt med planchen blot været at minde om at i nordisk og skandinavisk sammenhæng, måske udvidet til i europæisk sammenhæng, ser det interdisciplinære spændingsfelt ud som på planchen og hvis man refererer til hele feltet er i det mindste de på tegnede navne til stede som et 'akademisk must'.

I nærværende rapports sammenhæng er planchens pointe da også at vi næsten uden videre kan indplacere universitetspædagogisk forskning i planchens interdisciplinære forskningsfelt og samtidig tage hensyn til det, der med en Habermas (1969) inspireret formulering kaldes 'de erkendelsesledende interesser'. Vi skal foretage enkelte, vigtige, tilføjelser, men ellers er planchen en dækkende illustration af det universitetspædagogiske forskningsfelt. Planchen er en baggrund, der blot skal konkretiseres og ajourføres anno 2011. Samtidig er det interessante dog ikke den blotte ajourføring, snarere hvor ajourføringen fører os hen og hvilke forskydninger og eventuelle paradigmeskift, der kommer på tale. Som det vil fremgå af gennemgangen nedenfor skal vi især hæfte os ved forskydninger hen imod de antropologiske og sociologiske positioner. I relation til forskningstemaer skal vi iagttage en forskydning fra pædagogik til forskning i universitetsuddannelse, samfund og politik. Det tankevækkende er at disse forskydninger efterlader 'et hul i midten'. Den ellers så forskningstunge streng 'psykologi-pædagogik-sociologi' svækkes og de forskningsmæssige satsninger er tyndest på de steder hvor universitetspædagogikkens 'indre arbejde' skal udforskes. Omvendt styrkes den teknologiske praksisorientering og dernæst policy studierne markant. Om vi skal tale om paradigmeskift, der skal tituleres som 'den teknologiske vending' og 'den politologiske vending', vil jeg lade stå åbent. Men når jeg i afsnittene, der følger, ajourfører og konkretiserer, er der ingen tvivl om at de nye paradigmer peger i den retning.

Ajourføringer

Skal planchen fungere som tæt relateret til det universitetspædagogiske forskningsfelt er der ingen tvivl om at udspringet i pædagogisk psykologi skal have tilført den engelsk-amerikansk-australske Ramsden/Biggs tradition. Jeg kan også blot bekende, at jeg kom andet steds fra, og kom sent til traditionen, der derfor mangler på planchen.

Kendskabet til traditionen uddyber jeg via gymnasieforskningen og via de beslægtede norske projekter med 'Ansvar for egen læring' og de australske PEEL-projekter: projekter til fremme af effektiv læring (Baird & Northfield 1995, Dolin & Ingerslev 1995, Ingerslev 2002). Dernæst uddybes bekendtskabet med Ramsden og Biggs i forbindelse med udvikling af adjunktpædagogisk kursus ved Det Humanistiske Fakultet, KU, i 2007 - 2009²⁸.

Af de nævnte grunde er Biggs-traditionen, inklusive den kritik som jeg i forlængelse af tidligere citeret Hanne Leth Andersen afgjort finder påkrævet, først sent tilføjet som 'akademisk must'. Men ellers er de tilføjelser, der kommer på tale, snarere de traditioner, der kobler til brede læringsbegreber og til spørgsmålet om organisatorisk læring (jf. traditionen fra Argyris & Schön). Ved at tilføje disse traditioner signaleres den vigtigste ajourføring som en forskydning af de forskningsmæssige erkendelsesinteresser og konkrete forskningsopgaver. Forskningsspørgsmålet forskydes nemlig til at omhandle læring i relation til den lærende organisation og læring i sociale praksisfællesskaber. Ydermere afspejler forskydningen konsekvenser for de forskningsmæssige satsninger såvel som organiseringen af forskningen. Som det iagttages i slutningen af 1990'erne og i løbet af 2000'erne, så styrkes udvikling af 'Learning Lab' typen og omvendt sker der en udtynding af de konventionelle universitetspædagogiske centre. Ingen af organisationstyperne er forskningstunge, men Learning Lab-typen er dog møntet på at varetage de nye opgaver forskningsbaseret. Afgørende er desuden at de forskningssatsninger som Learning Lab organisationstypen matcher kobles til eksternt finansieret forsknings-, innovations- og evalueringsprojekter. Samlet set skal forskningen og samarbejdet med eksterne partnere ajourføres og som

²⁸ Se i øvrigt udviklingsarbejdets portal, kaldet CAPU-portalen, Bilag 2.

tidligere antydet også karakteriseres som ny modus 2 forskning, der står i modsætning til den klassiske modus 1 forskning.

Forskydningen mod det innovative i modus 2 forskningen tydeliggøres i de Learning Lab'er der samtidig integrerer IT og nye medier. Herigennem skærpes også et dagsaktuelt dilemma. Mens Learning Lab-forskningens praksisorientering og innovative projekter styrkes udadtil, overså man nødvendigheden af at koble tilbage til den øvrige universitetsforskning og stabilisere kontakterne indadtil. Lad mig i næste afsnit udfolde dilemmaet med eksempler, som refererer til de nok stærkeste universitets- Lab' og Centermiljøer i den kreds af universiteter jeg i denne rapport inddrager, nemlig et center fra hhv. UC Berkeley og fra Stanford University.

Eksemplerne refererer til mine forskningsrejser på Berkeley I 2009 og på Stanford i 2010. Rejserne var i øvrigt en del af mine forberedelser til større projekter med etnografiske studier i ICT og læring²⁹. Forskningsprojekterne fokuserer på it-baserede strategier for pædagogik og organisationsudvikling og gennemfører casestudier i hhv. den skolastiske, professionsorienterede og akademiske læringskontekst. Som det fremgår af vores projektbeskrivelser og portaler³⁰ har vi i disse projekter indoptaget både det brede læringsbegreb, den lærende organisation, koblinger til eksterne partnere, innovative centre og IT og medieprojekter. Med disse projekter som baggrund gav besøgene på Berkeley og Stanford både anledning til beskrivelser af 'State of the art', karakteristik af centrene og samtale med centerlederne om hovedopgaver og udfordringer. Nedenfor følger en beskrivelse af centrenes respektive profiler. Men ellers er pointen at skærpe ajourføringen med et eksempel på State of the art – via 'verdens bedste aktører' på feltet IT og akademisk læring.

State of the art - via verdens bedste

²⁹ Projekterne udvikles på baggrund af tidligere EU-projekter som CLASP, Creative Learning in a Students Perspectives, med de danske feltstudier gennemført på de såkaldte IT gymnasier, se Borgnakke 2007, 2009, 2010, 2011.

³⁰ Se projektportalerne kaldet ITAKA (Borgnakke 2010), Workingprogress (Borgnakke 2009) og CAPU (Borgnakke 2009) på <http://pur.mef.ku.dk/itaka/>

Besøger man Berkeley og Stanford støder man ofte på vendingen 'Verdens bedste & verdens førende'. Selvsyn, websites, eller den studenterguidede tour rundt på campus emmer af referencer til akademiske berømtheder, nobelpristagere inklusive. Men der falder også vittigheder af om 'Verdens bedste'. Campus er nemlig fuld af tegn på den respektfulde men også humoristiske omgang med verdens de førende. Og især på Stanford ledsages det af en fornemmelse af at verdensstjerner, akademisk kapital og pengekapital vitterligt er koncentreret til stede for øjnene af dig, enten det nu er oplevet ved møder i det nye hjørne med William Hewlett og David Percard bygninger over for Bill Gates bygninger, eller i den renoverede Wallenberg Hall, hvor H-STAR centret har til huse, eller det er i køen til Dalai Lamas talk i Maples Pavilion (jeg kom dog ikke ind, men overværede seancen på webcamp på den nærmeste cafe³¹).

Min spontane kommentar til al denne 'verdens bedste retorik' er, at i de måneder mine besøg varer når retorikken, til min store overraskelse, ikke at irritere. Stort set er jeg enig. 'Alt' hvad jeg mødte havde et anstrøg af verdensklasse. Og også de institutter og centre, små eller store, jeg besøgte havde noget at have retorikken i. Det betyder at når man genfinder 'verdens førende' retorikken, fx i centrenes beskrivelser af Mission & Vision, så er de både retorisk svulstige og nøgternt konstaterende. Som det vil fremgå nedenfor så er Berkeley centret (Educational Technology Services, ETS) initiativtagere til OpenCast projektet og verdens førende i udvikling og anvendelse af disse læringsteknologier. Stanford centrene Project Based Learning, PBL, og H-STAR udvikler globale teamwork og kobler verdens førende forskere fx i projekter om e-læring, games og medicinsk forskning.

Berkeley centret Educational Technology Services, ETS.

ETS-centret præsenterer deres hovedopgave som følger:

"Mission & Vision

³¹Dagen efter lægges den som Stanford Talk på YouTube <http://www.youtube.com/watch?v=20MnLcOL7Ks>

Educational Technology Services develops, promotes and supports the effective integration of collaboration, learning, and communication technologies into the life and work of the UC Berkeley community and beyond.

We are a world leading organization, bringing to the learning technology field a level of intelligence, innovation, and effectiveness fitting for the world's foremost public University.

We at ETS feel we have a special responsibility for the dissemination of knowledge, for advancing those frontiers and for enriching the human experience"

(Cit. <http://ets.berkeley.edu/about-ets>)

Med reference til ovenstående formulering af hovedopgaven fik jeg i samtalen med centerlederen Mara Hancock (fremover MH) levende indtryk af hvordan især OpenCast-projektet³² for tiden fylder meget. Men ETS satser også på at fungere som ekspertise i 'learning spaces' og på at IT-støtte den daglige undervisning på Berkeley.

ETS-centrets produkter synliggøres som: a)webcast b)aftaler med YouTube siden 2006 og c) I-tunes.

Med reference til mine projekter giver det anledning til en præcision af den fælles interesse i at udforske den pædagogisk og didaktiske brug af LMS-systemerne (som er hhv. Absalon, KU, e-space, Berkeley). Dette sætter vi i fællesskab i relation til udforskning og udvikling af:

"* Undervisningsplaner, didaktisk sammensætning af materialer til download/upload, inklusive podcast, studenterbidrag

* læringsportaler, interaktions- og kommunikationsformer og inddragelse af de sociale medier

* udvikling af projektportaler

³² Se fx Mara Hancocks præsentation af Open Cast projektet juni 2008
<http://www.youtube.com/watch?v=4WJez1XjI88&feature=channel>

På denne baggrund udveksler vi ideer til et eventuelt kommende samarbejde på ph.d.-niveau i form af

- 1) ph.d. casestudier med komparative studier i anvendelse af nye teknologier og medier i den akademiske læringskontekst (hhv. Berkeley og KU/HUM)
- 2) erhvervs ph.d. projekter i innovative strategier, 'det nye mix' af teknologier, medier og design af læringsplatforme"

(Cit. Borgnakke 2009, Rejsedagbøger, Berkeley, ETS samtale)

Den gensidige idéudveksling er interessant fordi den er konkret. Men den er også interessant i relation til placering af forskningsopgaverne og samarbejdsfladerne. På forskningssiden har jeg allerede knyttet kontakt til medlemmer fra det nyligt afsluttede Berkeley projekt Digital Youth (Ito 2008)³³ og forberedt kontakten til skoleudviklingsprojekter ved Berkeleys Graduate School of Education³⁴.

Da jeg præsenterer disse forskningskontakter understreger MH at ETS er: 'en serviceafdeling, der om end de har R&D tilknyttet, hverken har adgang til forskningsmidler, til selv at forvalte forskningsprojekter eller tæt kontakt til uddannelses- og læringsforskningen på Berkeley'. På den baggrund ser MH en interesse i den type projekter jeg (re-)præsenterer. De kan bygge bro mellem de innovative centre og forskningsmiljøerne. For mig er problematikken genkendelig, men det er ligefuldt tankevækkende at også på 'verdens førende' universiteter er adskillelsen mellem afdelingerne så store, at Mara Hancock som centerleder skimter et internt brobygningsperspektiv midt i det ellers så eksterne projekt.

Project Based Learning Laboratory

Det Stanford center jeg dernæst skal bringe i erindring kaldes i daglig tale **PBLlab**³⁵, og er ledet af Professor Renate Fruchter. Kontakten med Fruchter blev etableret allerede forud for mit besøg på Stanford, nemlig i forbindelse med

³³ Project: Kid's Informal Learning with Digital Media, Berkeley University, PIs: Michael Carter, Mimi Ito, Barrie Thorne. Website: <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/about>

³⁴ Jabiri Mahiri, Digital Youth, jf skoleprojektet hvor Berkeley High bliver til HighTech.

³⁵ se websiten <http://pbl.stanford.edu/>

konferencen IT og innovative læringsmiljøer på universiteterne³⁶, hvor jeg deltog i Fructers workshop. Før jeg udfolder de hovedpointer som samtalen med Fruchter sætter i fokus, skal jeg i lighed med gennemgangen ovenfor fastholde hovedopgaven ud fra centrets selvforståelse og egen beskrivelse, som følger:

"The **PBL Lab** is the home of a unique, innovative, integrated research and curriculum development effort launched in 1993 in the Department of Civil and Environmental Engineering at Stanford University.

The PBL Lab's **Goal** is to be world leaders in Global Teamwork together with our partners.

Mission

Our Mission is to engage graduate and undergraduate students, faculty, and industry practitioners in multi-disciplinary, collaborative, geographically distributed PBL activities. PBL is a process of teaching and learning that focuses on problem based, project centered activities that produce a product for a client. PBL will be based on re-engineering processes that bring people from multiple disciplines together.

Our Objectives are to develop, implement, test, deploy, and assess radically new and innovative

- collaboration technologies
- learning technologies
- knowledge capture, sharing and re-use technologies
- workspaces
- learning and work processes

that support collaborative, cross-disciplinary, geographically distributed teamwork and learning."

(Cit. PBL website, Jf. note)

³⁶ se videre om konferencen på linket <http://www.ubst.dk/konference-om-it-og-laering>

Samtalen med Renata Fruchter (fremover RF) foregår i den relativt nyindviede bygning, hvor Department of Civil and Environmental Engineering og PBLlab holder til. Når man går tur i denne del af campus får man klare indtryk af hvordan ingeniørvidenskaberne får samme monumentale bygninger, boulevard lignende hovedstrøg, vandfald og det lange vue gennem søjlegange som Stanfords klassiske og berømte midterparti. Iagttagelser af det akademiske landskab via bygninger og indretninger er helt på sin plads bl.a. fordi Stanford selv synliggør de akademiske satsninger arkitektonisk, symbolsk og kontant.

Samtalen med RF starter da også med kommentarer til de nye omgivelser, men ellers drejer samtalen sig om de hovedopgaver og temaer som ovenfor er citeret. Om selve organiseringen af PBLs arbejdsteam og opgaver bliver jeg overrasket over at selv om der er mange master- og ph.d-studerende tilknyttet så er der kun RF som fast tilknyttet seniorforsker og altså leder af centret. Men der er mentorer for de studerende fra samarbejdspartnerne i erhvervslivet, såvel som deres supervisere fra eget fagfelt. Det gav i øvrigt anledning til at RF understreger en af de akademiske Stanford-traditioner: De studerende kan ikke alene selv vælge vejledere de kan også selv vælge hvem de ønsker sidder i de afsluttende bedømmelsesudvalg. De samme personer kan imidlertid indgå undervejs som mentorer og guider. BPL centret har studenter allokeret både til korte projekter ca. 1-2 år og til lange projekter 3-4 år, dvs. hele Ph.d. perioden i så fald. Det betyder at der er basale ting der skal være i orden for BPL og for forløbet. Og som RF understreger, skal der være:

”

- en god arbejdsrelation
- god ‘funding’
- samarbejdsforskning mellem seniorer og juniorer organiseret som LAB, Center og efter en Lean struktur ”

(Cit. Rejsedagbøger, Stanford, Borgnakke 2010, Samtale PBL)

Da den problem- og projektorienterede tilgang er en vital del af centrets virksomhed og læringsopfattelse, og da denne læringsopfattelse grundlæggende kan relateres til John Dewey, ved jeg hjemmefra at jeg ønsker at spørge til dette grundlag. Men jeg ved også at det er svært at bringe Dewey ‘korrekt’ på bane, dvs.

i overensstemmelse med tiden, i de amerikanske miljøer. Fx førte jeg ved forrige års besøg på Berkeley samtaler med Jean Lave og af gode grunde kredsede vi om 'situated learning', 'community of practice' og de sociale læringsteorier. Da jeg forsøgte at bringe Dewey ind i kredsløbet fik jeg afgjort fornemmelsen af at replaceringer ikke var vigtige, 'vi er kommet videre', som Lave lod mig forstå. Selv er jeg fortsat af den opfattelse at selv om vi er kommet videre er vi nødt til at rekonstruere grundlaget. I min bog *Læringsdiskurser og praktikker* fra 2005 tillægger jeg Dewey (og med Dewey den filosofiske pragmatisme) en hovedrolle i udvikling af de moderne samfunds pædagogik. Jeg tillægger ham desuden (sammen med andre grundlæggere af de sociale handlingsteorier) en absolut hovedrolle i udvikling af teorier om læring som social handling. Så fast besluttet på at få dette grundlag med i samtalen kobler jeg Dewey til spørgsmålet om PBL's læringsopfattelse. Men også i samtalen med RF får vi hurtigt overstået spørgsmålet, så er det langt mere karakteristisk, som RF understreger, at "inspirationen kommer fra Argyris og Schön, men også Lave og Wenger etc. etc.". Sådanne svar tager jeg selvsagt ad notam. Og dernæst går vi så til det vigtige, nemlig RFs svar på mit spørgsmål om hvad de studerende lærer af denne projekt-, problembaserede tilgang og PBL allokering. Jeg beder desuden RF koncentrere svaret om 'de fem vigtigste læreområder, lært som Learning by doing'. 'De fem vigtigste' er ifølge RF, at de studerende lærer:

"* at se (tingene i naturlige og sociale omgivelser)

* at lytte med empati

* at blive udfordret til etnografisk og teoretisk 'bevidsthed'

* at træffe afgørelse ud fra relevanskriteriet

* at undgå enhver fiksering"

(Cit. Rejsedagbøger som ovenfor)

RFs fremhævelse af 'De fem vigtigste læreområder' gav anledning til en diskussion, hvor jeg inddrog et universitetspædagogisk udviklingsprojekt med evaluering af et problem- og projektorienteret arbejde blandt sidste års studerende

på maskiningeniøruddannelsen på DTU. De DTU-studerendes projekter og opgaveløsninger blev gennemført i tæt samarbejde med virksomheder. Og vedrørende spørgsmålet om de vigtigste læreområder stod især svaret at man lærte: * at samarbejde, * projektstyring, * at gennemføre projektet og overholde en deadline, højt på de DTU-studerendes liste³⁷. RF bekræfter mit eksempel og lægger til at det måske er det fælles grundlag og dermed det vigtige forudsatte 'punkt 0'. RF vil til gengæld understrege det afgørende i at de studerende lærer at se (fx teknologien, eller blot 'tingen') i de naturlige og sociale omgivelser, samt at de udfordres til 'etnografisk og teoretisk bevidsthed'. Jeg er kun enig og skal derfor ikke her gå yderligere ind i de konkrete eksempler på de studerendes projekter, der fulgte efter³⁸. I stedet skal jeg gå til samtalens afsluttende spørgsmål om State-of-the-art hvor RF fremhæver PBL's "*globale og kollektive samarbejdsmodel som en rollemodel for det organisatoriske*". Dernæst fremhæver RF "*den direkte forbindelse mellem forskning og praksis*" og endelig fremhæver RF "*samarbejdet på tværs af de akademiske senior- og juniorgenerationer*".

Det er ikke min opgave at konkludere, endsige generalisere, på disse erfaringer og fremhævelser. Men det er inspirerende at iagttage hvordan denne PBL organisering fører til praktiseret universitetspædagogisk innovation. PBL erstatter ikke de universitetspædagogiske centre. De forsker sådan set ej heller i universitetspædagogik. Men og som sagt de praktiserer den pædagogiske innovation direkte i den akademiske læringskontekst. Det er tillige inspirerende at iagttage hvor langt samarbejdet mellem senior- og junior-forskningen rækker. Herigennem bliver PBL-organiseringen en model for ikke blot forskningsbaseret undervisning, men eksemplet på at der etableres et lærerigt forskningsfællesskab mellem lærere og studerende. Men på den nævnte baggrund er det så også tankevækkende at de akademiske fællesskaber, der etableres, ikke synes at koble til andre universitetspædagogiske centre, grupperinger endsige synes at have tilknyttet følgeforskning i 'egen innovative virksomhed'.

I lyset af denne problemstilling runder jeg gerne denne State of the art eksemplificering af med en reference til endnu en samtale med en centerleder,

³⁷ Eksemplet udfoldes i Borgnakke 2005:201-216 og var i øvrigt en del af Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen, jf. litteraturlisten.

³⁸ Se website og projektgalleriet <http://pbl.stanford.edu/AEC%20projects/projpage.htm>

nemlig min samtale med Kevin Devlin, leder af det tværfaglige og forskningstunge H-STAR center om IT læring og innovation. Jeg går nærmere ind på H-STAR i sidste afsnit, og venter derfor med yderligere detaljer. Her skal jeg blot erindre om et H-STAR projekt, en afbrydelse, et replikskifte og en konstatering.

H-STAR har til huse i Wallenberg Hall, der for få år siden fik nyt interiør. Flere etager fik eksperimenterende rum koblet til projektet "The Classroom of the future"³⁹. I disse undervisningslokaler er al tænkeligt læringsteknologi integreret. I dag er lokalerne ikke blot et eksperimentarium, de er også i det daglige rum for undervisning og læring. Lokalerne er stort set altid booket, og de mere eksperimenterende projektgrupper er rykket op på fjerde sal, fortælles det. Pointen er at H-STAR ikke blot har iværksat projekter, præget af den teknologiske vending. H-STAR, projekterne og Wallenberg Hall *er* denne vending. Og hvis man vil 'se' State of the art, er det her man ser det. Og så til den interessante afbrydelse. Samtalen med Keith Devlin indledes med at jeg fortæller om mine de kommende forskningsprojekter i ICT og læring og formålet med øget forskning i universitetspædagogik og i akademisk læring. Her afbryder Devlin mig spontant med et: "Wouw, jeg tror ikke engang vi har forskning i universitetspædagogik og akademisk læring her!". Så blev det min tur til at undres og spørge til om Devlin vitterlig kunne have ret, og 'hvis/så' hvor den universitetspædagogiske forskning så foregik. Jeg vendte siden tilbage til svaret, der var 'måske Harvard, men ellers Washington', men går her videre med den vigtige konstatering. Devlin beretter nemlig om H-STAR's mange aktiviteter og lægger til:

"Vi havde meget innovation. Hele klasseværelser blev bygget om til eksperimentelle formål. Vores klasseværelser er altid booket, som du kan se. Så den del af succesen er meget nærværende. Men vi fik aldrig undersøgt og dokumenteret den innovative periode og alle dens eksempler. Vi spurgte på et tidspunkt om der ikke var en antropolog der kunne lave følgeforskning. Men Stanford er et lille universitet (alt i alt er Faculty bare på 1700 personer) så vi havde ikke ressourcerne.

³⁹ Wallenberg Hall og de karakteristiske ressourcer kan ses her <http://wallenberg.stanford.edu/index.html>

I tilbageblikket er det ærgerligt at innovationen ikke er udforsket.”

(Cit. Rejsedagbøger Stanford, Samtale H-STAR)

At Stanford kan omtales som et lille universitet (om end det vist i campus areal er det næststørste i USA) vidste jeg egentlig godt. Henvisningen til de manglende ressourcer kom til gengæld bag på mig. Men som det nok er gættet er det egentligt tankevækkende konstateringen: det er ærgerligt at innovationen ikke er udforsket! Denne konstatering er meget tæt på hvad der forekommer at være de innovative centre, Learning Labs og de praksisorienterede strategiers dilemma og hovedudfordring: Hvordan kan man sikre sig at innovation, og i disse tilfælde eksperimenter med IT og akademisk læring, også bliver til refleksion, til erfaringsudveksling og til videndeling? Og hvis dokumentation og følgeforskning er et godt skridt på vejen hvem satser så og finder resurserne, hvis verdens førende universitet ikke kan?

Jeg vender tilbage til diskussionen i sidste afsnit, som nævnt. Forlods skal resurcespørgsmålet og i øvrigt hele retorikken om 'verdens bedste' sættes i relief for at komme nærmere på det mest aktuelle paradigmeskifte og det jeg måske kan kalde den politologiske vending.

I samme tidsrum, som Learning Lab udvikler læringsbegreber og innovation i den akademiske læringskontekst forskyder de pædagogiske forskningsmiljøer interessen for universitetspædagogik og Higher Education til et spørgsmål om forholdet mellem universitetsuddannelserne, økonomi, politik og reformer. Denne forskydning afspejler en kritik af det, der i debatten kaldes for 'marketisation' af uddannelsessystemet. Følgevirkningerne iagttages som standardisering af curriculum, testkulturens 'teaching for the test' og dequalificering af lærernes pædagogiske og didaktiske indsats. Men følgevirkningerne iagttages også i form af deciderede forringelser og, tydeligst i USA, meget store kontraster mellem de private og offentlige skoler. Nogle offentlige skoler skildres som de rene fiaskofabrikker, som det fremgår af den kritiske dokumentarfilm *Waiting for Superman* af Davis Guggenheim⁴⁰.

⁴⁰ Se den officielle præsentation <http://www.youtube.com/watch?v=ZKTfaro96dg>

Filmen er biografaktuel i Danmark netop nu, men jeg blev præsenteret for den på mit besøg på Stanford i to omgange. I første omgang via School of Education, SUSE, der netop havde afholdt en debat i forlængelse af filmen og dernæst lagt en video med arrangementet på YouTube⁴¹. I næste omgang blev filmen inddraget, som eksempel på de store kontraster, af en af de Stanford studerende jeg førte samtaler med. I den forbindelse var den studerendes pointe at selv om vi befandt os på et af verdens og USA's førende universiteter, så var det modsatte, nemlig USA's 'værste skoler', også repræsenteret i området. De ligger dér, "få kilometer herfra på den anden side af 101, i East Palo Alto", som der blev sagt. Her gik i øvrigt en anden pointe op for mig, som refererede til den studenterguidede rundtur jeg sammen med kommende studerende og deres forældre havde deltaget i. Stanford campus har et berømt indkørselsparti, kaldet Ovalen, hvor den store boulevard ender (eller starter) i Palo Alto. Stående der i de universitetshistorisk berømte omgivelser siger guiden med blikket vendt mod Palo Alto. "Ja så er der jo også Palo Alto, men vi kommer der næsten aldrig. Det er flere måneder siden jeg sidst har været dér. Vi har *alt* her på campus, så der er ikke så meget grund til at komme udenfor".

Hvis replikken var møntet på at berolige forældrene, fik jeg siden bekræftet at det var der behov for. East Palo Alto har haft prædikat af 'murdertown' og var et område man undlod at komme i.

Med de områdekonkrete eksempler skærpes den politiske debat om de urimelige forskelle i skolegang og overgang til college og universitet. Så skarpe kontraster gør den uddannelsespolitiske debat for amerikansk, kan man med rette mene. Men vender vi tilbage til de aktuelle tendenser, så afspejler både den amerikanske og europæiske kritik at der er tale om nye fælles (globale?) vilkår.

Senest blev disse fælles vilkår understreget af Gaye Tuchman, der i forlængelse af sin bog *Wannabe U – Inside the corporate University* (2009) var inviteret til at holde oplæg på Københavns Universitet. I forbindelse med besøget blev hun interviewet

⁴¹ Waiting for Superman Stanford debate <http://www.youtube.com/watch?v=Xzrjo7Fvs1A>

til Universitetsavisen om de kritiske pointer som markedsgørelse, standardisering og 'teaching for the test'. Undervejs bliver Tuchman, som citeret nedenfor, bedt om at kommentere på spørgsmålet om tendenserne også gælder Europa:

"(Tuchman)Take the textbook market for example. Using the same textbook seems good. They even come with power point slides for the teachers, and tests - complete with answers. But this is not good for real teaching and learning. And "a new edition now comes out every three years, so students can't resell the old ones", she says.

What about Europe? Are we with the Bologna process attempting to go down the same road of standardised curricula, textbooks and degrees?

"In Europe you haven't got as far as us, but if you all go through with Bologna, then you will get to where we are."

(Cit. Universitetsavisen ⁴²)

Med denne henvisning til Bologna-processen får Tuchman med præcision peget på det nye universitetspolitiske samlingspunkt, nemlig de 'overnationale' politiske programmer. De politiske programmer skal dernæst formes og implementeres nationalt - i en international konkurrence om at være blandt verdens førende universiteter!

Som det skal konkretiseres i afsnittene, der følger, er det heri det seneste paradigme og paradigmeskift består. Den universitetspædagogiske forskning flytter sig mærkbart hen til den politiske programsætning.

Paradigmeskift og den politologiske vending

I det hjemlige forskningslandskab illustreres paradigmeskiftet ved at DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet, der i forvejen havde en version af et Learning Lab, lader deres første store satsning på forskning i det universitetspædagogiske område være et projekt, der undersøger de internationale politiske strømninger og

⁴² <http://universitetsavisen.dk/node/8357>

deres konsekvenser for danske universiteter. Projektet kaldes EPOKE (Education, Policy and Organisation in the Knowledge Economy) og karakteriseres som projekt med følgende overskrift:

“Through sociological, historical and ethnographic research this programme explores critically changes associated with the emergence of a globalised knowledge economy and society.”

(Cit. EPOKE, DPU⁴³).

Forskydningen af forskningsinteresser viser sig desuden i den større europæiske sammenhæng ved at der i European Educational Research Association, EERA og kongressen ECER oprettes et netværk i Policy and Education. Netværkets sessioner bliver i løbet af 2000 nogle af de meget velbesøgte sessioner og de afholdte keynotes, papers og symposier har i mange tilfælde universitetsområdet og Higher Education som deres fælles område.

Den sociologiske og politologiske betragtningsmåde, samt forskningens forskydning til at udforske policymaking og tendenser tydeliggør interessen for studier på det samfundsmæssige makro- og meso-niveau. Nedenfor illustreres forskningsinteressen gennem en artikel af Kathleen Lynch som var keynote speaker på ECER kongressen 2006. Og som det ses er der referencer til et paradigmeskifte både i universitetspolitisk og i forskningsstrategisk forstand. Den samfundsmæssige kontekst handler om at universitetsuddannelserne frem for at blive betragtet som ‘a centre of learning’ skifter til at blive betragtet som ‘a business organisation’.

Som Lynch selv opsummerer, i artiklen *Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education*, handler det om:

“That there is a major global movement to change the nature of the university’s role in society is beyond doubt (Angus, 2004; Bullen et al, 2004; Rutherford, 2005). What is notable is that the university is being pressurised to change from being ‘a

⁴³ Forskningsprogrammet ledes af Susan Wright og findes yderligere beskrevet på hjemmesiden <http://www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/epoke/>

centre of learning to being a business organisation with productivity targets ... to transfer its allegiance from the academic to the operational' (Doring, 2002, p. 140, citing McNair, 1997). As the operational has encoded within itself many of the values of the commercial, adopting a purely 'operational focus', or treating change as a purely 'technical problem', means that the values of the commercial sector can be encoded in the hearts of the university systems and processes almost without reflection. The move from the academic to the operational does not happen in the name of serving commercial interests or values in all countries or at all times (...). Sometimes it is explicit, as in the development of joint ventures and conferences between business and the universities, but at other times it comes in the name of efficiency, productivity and excellence. "

(Lynch 2006)

Konsekvensen af analysen og forskningstemaet, som Lynch lægger frem, får i årene derefter stedse mere betydning.

På ECER kongressen i Wien i 2009 deltager flere ledere af de karakteristiske forskningsprojekter og centre i rækken af keynote-speakere. Således holder Susan Wright oplæg med reference til det danske forskningsprogram EPOKE med titlen: *Evidence and Imagination: on Policies for University Reform*. Stephen Ball, der har reference til det engelske Centre for Critical Education Policy Studies, holder oplæg med titlen: *"New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research"* ⁴⁴

Udforskningen af det politiske paradigmeskifte fungerer ikke blot tematisk dagsordenssættende. Forskningen udfordres samtidig i forhold til vidensproduktion, forskningsmetodologier og analysestrategier. Analysestrategisk skal der både gennemføres analyser og udvikles teori og begreber, der favner de komplekse relationer mellem de politiske makro- og de institutionelle mesoniveauer.

At denne udfordring i sig selv regnes for vigtigt tema og samlingspunkt understøttes af, at den såkaldte HECU 5 kongres i Lancaster 2010 afholdes under temaet: Questioning Theory-Method Relations in Higher Education Research.

⁴⁴ <http://www.eera-ecer.eu/ecer/ecer-2009-vienna/keynote-speakers/>

Temaet blev desuden i invitationen motiveret som forskernes metarefleksioner over forskning med ordene:

“(The) theme is intended to highlight issues concerning researchers’ reflexive engagement with the processes and outcomes of research into higher education.”

(Cit. kongres invitation⁴⁵)

Jeg deltog i kongressen og stiftede derfor bekendtskab både med keynotes, paper og de forud tilsendte ‘Think pieces’⁴⁶. Her kunne jeg umiddelbart genkende udfordringer fremsat af hhv. Martyn Hammersley i *Unreflective Practice? Case Study and the Problem of Theoretical Inference*, og af Paul Trowler i *Wicked Issues in Situating Theory in Close Up Research*.

Jeg kunne ligeledes bekræfte de særlige udfordringer der knytter sig til kobling til mikro-niveauet. Ofte mangler koblingen eller som Trowler formulerede det:

“There is generally a lack of integration between mezo and micro levels of analysis. The public policy literature for example operates on the levels of whole organizations, professions and middle range theory, while close up research like ours operates at the micro level. (...) What is needed is both theoretical explanation of collaborative behaviour at this level and a way of spanning the mezo and micro levels of explanation. The spanning of levels of analysis is a fundamental challenge to social science.”

(Cit. Trowler 2010⁴⁷)

Ovenstående kongres eksempler vidner om hvordan forskere i det universitetspædagogiske forskningsfelt støtter interesseforskydningerne og viser dem som periodisk fælles i forskningsfeltet. Hvis det fastholdes som dagsaktuelt billede så er de universitetspædagogiske forskningsinteresser forskudt til de

⁴⁵ Se konference website: <http://www.lancs.ac.uk/fss/events/hecu5/index.htm>

⁴⁶ se Higher Education Close Up 5 (2010) Think pieces: <http://www.lancs.ac.uk/fss/events/hecu5/index.htm>

⁴⁷ se Higher Education Close Up 5 (2010) Think pieces: Wicked Issues in Situating Theory in Close Up Research, by Paul Trowler: <http://www.lancs.ac.uk/fss/events/hecu5/index.htm>

organisatoriske og politiske dimensioner. Når forskydninger og dernæst paradigmeskiftet følges op af kongresser og tidsskrifter, er det ikke blot dér hvor paradigmet præsenteres og reflekteres men også i konkret forstand mødesteder for feltets aktive forskere. Samtidig er tidsskrifter og kongresser ofte 'de vigtige' internationale mødesteder, der afspejler forskningsfeltets prestige, bredde og volumen fx. Blandt kongresdeltagerne vil der typisk være seniorforskere og ph.d.-studerende fra mange forskellige lande, universitets- og forskningsmiljøer, som nu samles i relativt stort antal, fx i ECER netværket Policy and Education. Men refererer vi som kongresdeltagere samtidig til vore hjeminstitutioner, kan det ofte være en reference til et meget lille forskningsmiljø.

Talen om 'en politologisk vending' eller 'paradigmer præget af makro-analysestrategier' sættes unægtelig i relief hvis vendingerne i det hjemlige forskningsmiljø alene repræsenteres af en enkelt ph.d.-studerende. På den anden side så er interesseforskydninger, paradigmer og akademiske modestrømninger både til at iagttage og til at identificere. Og identificeres repræsentanterne kun i fåtal blandt seniorforskere, fastansatte og ph.d.-studerende, identificeres de måske i flertal når speciale- og masterafhandlinger eller overbygningsprojekter tages med. Pointen er at når et paradigme og et paradigmeskifte iagttages så kan man 'se og høre' i forsknings- og studiemiljøet hvilke forskningsfaglige temaer og angrebsvinkler, der er 'de dominerende' og bliver sat i fokus. Dermed kan vi også iagttage hvad der periodisk lever en skyggetilværelse. I så henseende er der meget der bekræfter at læringsdiskursen har trukket den universitetspædagogiske forskning i retning af 'den lærende organisation' og forskning i universitetsuddannelser trækkes i retning af politologi. Jeg kritiserer ikke, men nøjes med at konstatere dette. Selv tager jeg også del i interesseforskydningerne om end jeg fortsat værner om de empiriske studier på mikro-niveauet. Men det skal ikke gøre blind for en af konsekvenserne, nemlig at der tilsyneladende ikke er mange forskningsmæssige programmer, ph.d.-projekter endsige faste stillinger der så har til opgave at forske i de konventionelle universitetspædagogiske områder og i universitetsundervisningens 'indre arbejde'.

Det stiller forholdet mellem de klassiske universitetsinstitutter, 1990'ernes nye Learning Lab'er og de konventionelle centre i et nyt skær. Meget tyder på at deres respektive forsknings- og innovationsopgaver skal nytænkes.

Lad mig på denne baggrund koncentrere beskrivelsen af paradigmeskiftet og 'den politologiske vending' med et tydeliggørende eksempel fra Stanfords School of Education.

Koncentreret i et eksempel: School of Education, Stanford University (SUSE)

SUSE er et institut (eller fakultet for pædagogik og uddannelsesforskning) der har en sjælden høj grad af forskningsvolumen knyttet til det universitetspædagogiske område, eller til Higher Education som området kaldes på de amerikanske universiteter.

En af de ledende forskere, Patricia Gumport, repræsenterer på karakteristiske punkter miljøets forskningsprogrammer, strategier og traditioner for 'in depth case studies in Higher Education'. Gumport har herigennem været aktiv repræsentant for interessen for policy studier og en artikel helt tilbage fra 2000 har nærmest programagtig karakter. Gumport indleder denne artikel "Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives" med at stille den diagnose, som så kun yderligere koncentrerer i forskningsprojekter der kommer til i løbet af 2000 tiåret.

"Reflecting upon changes in the academic landscape of public higher education in the United States over the past quarter of a century, the author diagnoses a macro-trend whereby the dominant legitimating idea of public higher education has changed from higher education as a social institution to higher education as an industry. Three interrelated mechanisms are identified as having advanced this process: academic management, academic consumerism, and academic stratification.

This pattern of academic restructuring reflects multiple institutional pressures."
(Gumport 2000)

Tematisk og i henseende til det paradigmatisk indhold kan vi prompte notere et slægtskab mellem Gumports forskningstemaer og diagnoser og tidligere citeret Lynch. Gumport identificerer det markante skift i USA-betingelserne mellem higher education 'as a social institution' og 'as an industri', hvor Lynch brugte betegnelserne 'learning center' vs. 'business organisation' om skiftet i de

europæiske betingelser. Med slægtskabet noteret er pointen dernæst at den store forskningsmæssige interesse som de markante skift repræsenterer ikke alene refererer til at en gruppe blandt de, der forsker i Higher Education for en årrække koncentrerer sig om policy spørgsmålet. Det synes at indebærer at alle ressourcerne satses dér.

Følges SUSEs egen opdeling af faculty står 10 VIP'ere noteret for forskningsinteresse i Higher Education⁴⁸. Det skal også noteres at i SUSE regi er der Doctoral program i Higher Education, samt et SIHER institut⁴⁹. Desuden er der flere kurser, der har Higher Education i titlen. Og endelig den udadvendthed som Stanford repræsenterer, har de også på dette felt. Fx har Michael Kirst en blog kaldet "collegepuzzle"⁵⁰. Desuden publiceres i journals konventionelt, samt i online tidsskriftet Inside Higher Education⁵¹.

Hvis vi i denne forbindelse igen bruger paradigmebegrebet deskriptivt og udfylder de anskueliggørende plancher og paradigmekort med akademiske ressourcer så fylder SUSE's satsning på forskning i Higher Education så godt som alle pladser ud. I forhold til de 10 videnskabelige stillinger er der 5 professorer, 4 lektorater og 1 adjunktstilling tilknyttet Higher Education.

Som forskningsfelt er Higher Education genkendeligt bredt og de ti allokerede forskere afspejler også bredden i forskningsfeltet fra pædagogisk psykologi, til sociologi, økonomi og historie. Det jeg både i den nationale og internationale karakteristik kalder den forskningstunge linje, nemlig Pædagogik – Psykologi – Sociologi (svarende til midterpartiet i planchen over det interdisciplinære felt) er intakt. I SUSE forskernes temaer er der flere overlap, fx i interessen for organisationssociologiske spørgsmål. Der er flere enkeltstående markante emnesatsninger, fx forskning i evaluering. Referencen til makro-sociologiske analyser er

⁴⁸ Jf website www.stanford.edu i Higher Education

http://ed.stanford.edu/faculty-research-interests/results/field_research_interests%3A%22Higher%20Education%22

⁴⁹ SIHER er dannet i 1986 og er karakteriseret ved eksternt definerede opgaver og rapporter om 'higher education in change'. DK-eksemplet, der ligner, er måske DIG, men SIHER har til forskel fra DIG jo en hel SUSE omkring sig. VIP'erne allokeres for en periode i SIHER. Der er referencer til kurser 2005-06. Vedr. publications er der aktuelle referencer. Se i øvrigt <http://siher.stanford.edu/>

⁵⁰ <http://collegepuzzle.stanford.edu>

⁵¹ <http://www.insidehighered.com>

intakte hos flere af forskerne og forskningsstrategisk i slægtskab med ovenstående citat fra Gumpert.

Hvis jeg på denne baggrund skal stipulere et første overblik over de forskningsprofiler man møder i SUSE forskningen drejer det sig om pædagogik-psykologi-sociologi spektret og koblinger til forskning i økonomi, teknologi og politik, men også om koblinger til forskning i køn, etnicitet.

I forlængelse heraf kan den samlende kommentar om SUSE's Higher Education (HE) vedrøre tre karakteristiske forhold

- HE betragtes som et så stort fagområde, at der er flere forskellige typer kurser i området
- Stanfords HE forskning afspejler nytildførelsen fx af sociologiske, politiske og økonomiske dimensioner i forskningen
- Der kan kobles også til master og ph.d. programmer på HE
- Studierne danner baggrunde bl.a. for en profilering af disse uddannelser som orienteret mod leder, planlægger etc. stillingstyper på universitetet

Når SUSE's HE forskningsprofil skal fastholdes så bringes hele det interdisciplinære forskningsfelt, som det blev beskrevet tidligere, i reference. Dog forekommer den forskningsprofil, der aktuelt står stærkest, at være den uddannelsessociologiske og politologiske. Herigennem modsvarer SUSE's forskningsprofil på en og samme gang de nationale og de internationale vilkår, således som de er kommet til at se ud anno 2011.

Anno 2011

Som understreget tilstrækkeligt relaterer den politologiske forskningsprofil sig direkte til ændringer af den overordnede politik og til markedsgørelse af universitetsområdet. Og at nødvendigheden for at forskere flytter sig og koncentrerer sig om de politiske spørgsmål, *er* nødvendig understreges kun yderligere af en stort anlagt konference som afholdes på School of Education på London University marts 2011. Konferencen afholdes under titlen:

Philanthropy, Profit and Education Policy: The beginning of the end of state education?

I invitationen fastholdes baggrund og hovedspørgsmål således:

"This conference will draw upon education policy research to address and explore some current major changes in the English education system. We may be in the midst of the most significant change in English education since 1870 – the beginning of the end of state education perhaps?"

Konferencelederen, Stephen Ball repræsenterer UK-forskningscentre, som det tidligere nævnte CeCeps⁵², samt projekter, der fokuserer på policy studier. I så henseende refererer konferencen til de overgribende tendenser og til hele systemet 'fra børnehaveklasse til universitet'. Sagens alvor, som education policy research, skærpes herved.

Profilen jeg i denne rapport tegner af universitetspædagogisk forskning refererer til amerikanske og engelske eksempler som 'de tydelige'. Men pointen er afgjort at også i den danske og nordiske universitetspædagogiske forskning foregår der forskydninger mod de politiske og organisatoriske aspekter. Der er også en genkendelig tendens til at overbetoning af de politologiske aspekter bliver til underbetoning af de pædagogiske aspekter. Selv som debat har den universitetspædagogiske debat det med at blive væk. Lad mig give tre danske eksempler, nemlig dagbladet Information, der ugentlig bringer universitetsstof som 'fast stof', Magisterbladet og KUs Universitetsavisen. I disse blade mærker man i løbet af 2009 og 2010 støt stigende interesse for universitetet som spændende stofområde. Der er meget 'stof', substans og fylde, mange enkeltsager (af offentlig interesse) og selvsagt megen politik. Men ikke i et eneste tilfælde drejer stof, sag, substans og fylde sig om universitetspædagogik.

Det dagsaktuelle træk: den universitetspædagogiske debat bliver væk, giver déjà vue. Jeg måtte nemlig konstatere den samme tendens da jeg i begyndelsen af 1990'erne skulle medvirke til opstart af et universitetspædagogisk kvalitetsudviklingsprojekt, samt igen 'samme tendens' da jeg i begyndelsen af 1980'erne gennemførte mine to store feltarbejder i den universitetspædagogiske

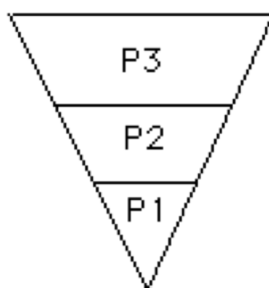
⁵²Se præsentationen af centret på websiten <http://www.ioe.ac.uk/research/149.html>

praksis. Jeg startede med en undren. Mit forskningsfelt var projektpædagogik men: "trods den megen offentlige og uddannelsespolitiske debat, hørte det til sjældenhederne at undervisningen og den pædagogiske praksis stod i debattens centrum"⁵³. På dette tidspunkt opdagede jeg at 'samme tendens' var fastholdt af Lars Løvlie i begyndelsen af 1970'erne i artiklen som simpelthen hed "Universitetspædagogikk - eller debatten som ble vekk". Lad mig derfor udfolde tendens og udspring.

Deja vue: Den universitetspædagogiske debat, der forbliver væk

Dette at den universitetspædagogiske debat har det med at blive væk, var udgangspunkt for Løvlies overvejelser over hvorfor og hvordan den blev væk - og hvordan man kunne tematisere den på ny (Løvlie 1972). I den forbindelse præsenterede han en niveaudelt opfattelse af hvad det vil sige at tematisere de pædagogiske problemstillinger.

Han opererede med tre pædagogiske refleksions- og praksisniveauer, forkortet til P1, P2, P3, der illustrativt blev opstillet således, som en omvendt pyramide:



Løvlies egen gennemgang af P1- til P3-niveauet var ganske kortfattet, men dog meget sigende om forsøget på at fastholde og begrunde eksistensen af forskellige praksisniveauer. Her knyttede jeg så mine bemærkninger til niveauerne:

⁵³ Citat og afsnittet nedenfor gengivet efter Borgnakke 1996 bd.1: 106-109.

P1-niveauet svarer til dér, hvor undervisningens praktiseres, dvs. gennemføres. Med mine begreber er det lig den igangværende undervisning - den faktiske praksis. Befinder vi os på P1-niveau, befinder vi os *i* undervisningen. P2-niveauet svarer til dér, hvor undervisningen tilrettelægges, altså der hvor lærerne planlægger den kommende undervisning, diskuterer den igangværende - eller vil jeg også mene: dér hvor undervisningen evalueres af lærerne, og elever og studerende, hvis de er involveret i planlægning og evaluering. Altså P2-niveauet er *om* undervisning. P3-niveauet svarer til dér, hvor undervisning/uddannelse/pædagogik *meta-reflekteres og begrundes som* undervisning og målrettet pædagogisk handling teoretisk, filosofisk, politisk etc.

I udviklingen af mine egne forskningsstrategier gør jeg væsentligt mere ud af distinktionerne mellem P1-, P2- og P3-niveauerne⁵⁴. Her skal jeg nøjes med at fastholde tråden tilbage til Løvlie. Der er tale om refleksions- og praksisniveauer, der med forskelligt perspektiv relaterer sig til samme sagforhold, nemlig den pædagogiske praksis.

Siden hen lod Erling Lars Dale sig i flere omgange (Dale 1986, 1989 og 1990) inspirere af Løvlies niveauopstilling. Så meget, at han både overtog og oversatte Løvlies opstillinger, samt gjorde dem til sine meget vigtige distinktioner i udredningen af lærernes kompetenceniveauer⁵⁵ og hvad det indebar for udviklingen af pædagogisk professionalitet.

Om end Dales koblinger til pædagogisk professionalitet er interessant er det i tilbageblikket mest frugtbart at bibeholde Løvlies potentielle forankring i den pædagogiske og læringsmæssige praksis. Desuden må gamle pointer genoplives. Hvis og når den universitetspædagogiske debat er i fare for at blive væk, så skal *det pædagogiske argument* genfindes for at rejse de pædagogiske spørgsmål på ny. Når vi anskuer de aktuelle diskussioner om universiteternes vilkår og rolle kan vi høre det politiske, det økonomiske og det teknologiske argument. Men det pædagogiske argument er stort set fraværende. Det synes ikke at gælde som

⁵⁴ jf. Borgnakke 1996, kapitel 17 og 18.

⁵⁵ Dale præciserede læreres kompetenceniveauer: K1, K2, K3 og perspektiverede til læreplansteori, se fx Dale 1989:42ff.

argument for, eller imod, noget. Tilsvarende tendens gælder om universitetspædagogisk forskning.

I forhold hertil fungerer Løvlies 'omvendte pyramide' som en reminder - også når de danske og nordiske universitetspædagogiske forskningsparadigmer skal konkretiseres. Som det vil fremgå af del 2's analyse af det paradigmatiske indhold, forskningsinteresser og temaer, så trækkes den universitetspædagogiske forskning op mod P2- og P3-niveauer og deres politiske, økonomiske og teknologiske dimensioner. P1-niveauet, det pædagogiske praksisniveau, har derimod svært ved at blive hævdet som centralt forskningsfelt.

Med en beslægtet formulering kan man sige at de paradigmatiske forskydninger mod policystudier, som også de hjemlige forskningsprojekter afspejler (jf. det allerede nævnte danske projekt EPOKE og Sarauw 2010), demonstrerer en øget forskningsmæssig dækning af de politiske makroniveauer men også en svækket dækning af universiteternes indre arbejde og af de undervisnings- og læringspraktiske mikroniveauer.

Del 2

Forskningsinteresser og temaer i universitetspædagogisk forskning – i en dansk optik

Jeg har understreget tilstrækkeligt, at de beskrevne internationale tendenser genfindes, netop som tendenser, i dansk (og nordisk⁵⁶) universitetspædagogisk forskning. Men på et afgørende punkt adskiller dansk forskning sig fra den engelsk-amerikanske, nemlig at der er en tradition for at koble til kritisk teori og tematisere det kritiske alternativ. I dag virker det måske pudsigt at ophobe kritikbegreber og bringe Frankfurterskolen og navne som Jürgen Habermas og Oskar Negt i erindring når det drejer sig om forskning i universitetspædagogik. Men grundet et fælles omdrejningspunkt, nemlig studenteroprøret og perioden 1965 - 1975, er det afgørende at erindre, at Habermas og Negt ofte blev inddraget i

⁵⁶ Fokus på den danske optik er vigtig i disse afsnit. Men grundet det nordiske samarbejde om udvikling af universitetspædagogikken vil gennemgangen jævnligt have referencer til den nordiske sammenhæng også.

analyser af 'de kritiske intellektuelle' og i diskussioner af humanioras og universitetets rolle. Flere bøger og artikler påkalder sig opmærksomhed, men gennemgående var især fremstillingerne i *Borgerlig offentlighed* (Habermas 1971) og *Offentlighed og Erfaring* (Negt og Kluge 1974) og hermed offentligheds- og erfaringsbegrebet centrale⁵⁷. Negt fremlagde i øvrigt en programmatik til begribelsen af universitetsdidaktik, nemlig i artikelsamlingen "Om en Marx-didaktiks nødvendighed" (Negt 1977).

I tilbageblikket er styrkerne ved de Habermas og Negt inspirerede tilgange både begrebslige og analysestrategiske, bl.a. ved at lægge grunden for analyser af universitetets rolle i udvikling af en kritisk offentlighed og af forholdet mellem teori og praksis eller ved at udfordre relationen mellem bevidsthed og erfaring (Borgnakke 1983⁵⁸). Desuden var der i 1970'erne en periodisk 'fast' kobling mellem kritisk teori, RUC og AUC, kritisk pædagogisk forskning og praktisk udviklingsarbejde i universitetsverdenen.

For analysen af det paradigmatisk indhold i universitetspædagogisk forskning er konsekvensen at eksemplerne på skift må relateres til de nye projektorganiserede universitetscentre, RUC og AUC, og til 'de gamle' universiteter (Københavns Universitet og Aarhus Universitet). Dernæst må det paradigmatisk indhold relateres snart til forskningsmiljø, snart til enkeltforskere. Set med videnssociologiske briller er de umage enheder og størrelsesordener i sig selv en pointe. Gennemgående er forskningsmiljøerne, der koncentrerer om universitetspædagogik naturligvis små. Men det skal ikke glemmes, at man i en periode kunne referere til to hele universiteter, der eksperimenterede og udviklede den projektpædagogiske praksis. Og den størrelsesorden er historisk unik. Så selv om det er svært at få et klart billede af dansk universitetspædagogisk forskning så synliggøres den dog af det periodiske tilhør til universitetscentrene. Desuden fremstår universitetspædagogisk forskning stærkere i omfang og relevans gennem et tematisk og forskningsmetodologisk

⁵⁷ Offentlighedsbegrebet blev desuden relateret både til studenteroffentlighed og børneoffentlighed, jf. fremstillinger i *Offentlighed og Erfaring* (Negt og Kluge).

⁵⁸ I kapitlet "Fire analysetyper til forståelse af universitetet som system, institution og konsekvenser for faktisk praksis" (i bogen *Projektpædagogikken gennem teori og praksis*, Borgnakke 1983) gennemgås analysestrategier, der karakteristisk for sin tid er inspireret af kritisk teori.

slægtskab med den øvrige uddannelsesforskning. Og endelig fremstår udfordringerne til universitetspædagogisk forskning, især i det seneste tiår, gennem et slægtskab til udvikling af gymnasieforskningen. Lad mig på denne baggrund gå tættere på spørgsmålene om forskningsinteresser og temaer og her starte med de udfordringer som slægtskabet med situationen for gymnasieforskningen repræsenterer⁵⁹.

Udfordret som sektorforskning eller?

I tilbageblikket blev gymnasieforskningen udviklet og udfordret ved at blive knyttet til en sektor. Samtidig peger betegnelsen 'gymnasieforskning' på den intensivering af den gymnasierelevante forskning som oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, DIG, ved Syddansk Universitet i 1998 repræsenterede⁶⁰.

Sektorforskningens institutter, som fx SFI (Socialforskningsinstituttet) og DPI (Dansk Pædagogisk Institut)⁶¹, har som tradition direkte tilknytning til de sektorer og ministerier som indrammer forskningsopgaverne. Men samtidig bruges betegnelsen i den forskningspolitiske og strategiske debat, fx for at synliggøre et periodisk behov for at give en af vore sektorer et løft. Det er i sidstnævnte betydning at både gymnasieforskningen og i dag også universitetspædagogisk forskning ville kunne karakteriseres som sektorforskning, der tildeles forskningsopgaver, der knyttes til de politiske reformprocesser.

I lyset heraf iagttages en ny oprustning rettet mod udvikling af universitetspædagogiske centre, der også fungerer som videnscentre, der varetager udredningsopgaver, evalueringsopgaver og som tendens også forskningsopgaver. Således har universiteterne, som det senere skal eksemplificeres, planlagt konkrete udviklingsinitiativer. Pointen, og konsekvensen vi skal hæfte os ved, er at der til stadighed er to spørgsmål i spil i den universitetspolitiske diskurs. Det ene spørgsmål drejer sig om sektoren, der skal have et videnløft, det andet drejer sig om forskningsmiljøet, der skal medvirke til

⁵⁹ Jeg følger nedenfor den argumentation jeg om gymnasieforskningen fremlagde i artiklen: Tendenser i Gymnasieforskningen, i dpt nr. 3/2010.

⁶⁰ DIG-instituttet, ledet af Finn Hauberg Mortensen, dokumenterer løbende instituttets aktiviteter gennem skriftserien, kaldet Gymnasiepædagogik. Flere udgivelser gør status over projekter og mærkesager, se fx Gymnasiepædagogik nr. 37 og nr. 71, 10 års jubilæum.

⁶¹ DPI (Dansk Pædagogisk Institut), blev fra 2000 fusioneret med DPU.

dette videnløft. Og hvor 'alle' synes at kunne blive enige om at universitetspædagogikken trænger et videnløft, synes 'ingen' at kunne blive enige om hvilke forskningsmiljøer, der sammen eller alene skal løfte eller fungere som løftestang. Aktuelt viser udfordringen sig som en svær placeringsøvelse. Derfor står det endnu uklart om det tiltrængte videnløft, og dermed opgaven skal løses samlet nationalt, eller tværfakultært på de enkelte universiteter, eller løses af fakultetscentre, forskergrupper eller?

Et pragmatisk udgangspunkt ville måske kunne hævdes, således at universitetspædagogisk forskning (i lighed med gymnasieforskningen i 2000'erne og voksenpædagogisk forskning i 1990'erne) uanset organiseringen først markeres som et selvstændigt område (universitetssektorens område) og dernæst karakteriseres for særlige problemstillinger og fokuspunkter. Skal universiteternes 'det særlige' fastholdes, må det være at universitetet, som den eneste forsknings- og uddannelsesinstitution, er forpligtet på forskningsbaseret undervisning. I så henseende er universitetspædagogisk forskning forlods knyttet til udforskning af hvori 'det særlige' ved forskningsbaseret undervisning består, hvordan det kan gøres til genstand for videnskabelige undersøgelser og hvordan det kan begrebssættes.

I gymnasieforskningens tilfælde blev 'det særlige' fx tituleret som hhv. *almenpædagogiske og fagpædagogiske* (eller fagdidaktiske) hovedproblemstillinger med fokus på gymnasiets særlige funktioner, nemlig *det almendannende og studieforberedende* og koblinger til fx *ungdomsforskningen*. Samtidig fik gymnasieforskningen med det uddannelsespolitiske program om Ungdomsuddannelserne (1999) og dernæst med Gymnasiereformen i 2005 et fast samlingspunkt. Gymnasieforskningen har således haft både uddannelses- og forskningspolitiske grunde til at være sektorforskning med alt hvad dét indebar af kontakt til ministeriet, evalueringsforskningsopgaver, forpligtigelse til udvikling af nye uddannelser, bidrag til gymnasiepædagogikum etc. Men på sigt risikerer opdelingen af uddannelsesforskningen i sektorer (folkeskolen, gymnasiet, universitetet) også at skygge for forskningens muligheder for at bidrage til 'den større vidensfond' om uddannelse og læring, samt skygge for udvikling af forskningsstrategier i det interdisciplinære forskningsfelt.

Desuden skygger sektoropdelinger for det afgørende træk ved det senmoderne uddannelsessystem, nemlig at det er blevet et samlet system, der netop trænger til at blive udforsket 'fra børnehaveklasse til universitet' for at blive beskrevet i de rette størrelsesordener og forløbsperspektiver. Forskning der formår at fokusere på gymnasiet, ungdommen, og dernæst overgangen til videregående uddannelser og overgangen til universitetet, er her en ny og vigtig brik i den samlede uddannelsesforskning. Samtidig synes udvikling af fagdidaktisk forskning at finde fornyet styrke ved både at gå på langs af skole- og uddannelsessystemet og på tværs af sektorer.

Overvejelserne handler om hvorvidt sektorforskningspræget fremover skal styrkes, svækkes eller suppleres af ekstra-sektoriale perspektiver. Hvis sektorforskningspræget skal styrkes skal man formentlig inddrage og styrke det beskrevne Læringsparadigme sammen med en styrkelse af de sektorforskningsprægede aktiviteter, der har været knyttet til de universitetspædagogiske centre. Her ville man kunne inddrage universitetssektorens egne paradigmer og problemstillinger og søge at skærpe forskningsbaseringen. Men samtidig understreges at hvis universitetspædagogisk forskning skal skærpes som forskning, så deler den i empirisk, teoretisk og metodologisk forstand slægtskab med den øvrige uddannelsesforskning og det interdisciplinære forskningsfelt. Her vil universitetspædagogisk forskning være nødt til at skrive sig ind i uddannelsesforskningens 'egen' forskningshistorie og forholde sig til det paradigmatiske indhold. De følgende afsnits tilbageblik på 1970'erne og aktuelle sideblikke vidner det paradigmatiske indhold, men dermed også om de vigtige fælles forskningstemaer og empiriske fund.

Det paradigmatiske indhold 1970'erne – 2000'erne: de fælles temaer og de empiriske fund

Uddannelsesforskningens temaer går på tværs af sektorerne og kan (i forlængelse af tidligere fremstillinger, Borgnakke 1991, 1994, 2004) opstilles efter de karakteristiske fokuspunkter og de vigtigste empiriske fund, som følger:

1970'erne: Den empiriske uddannelsesforskning udforskede forholdet mellem uddannelse og samfund på makroniveau og opdagede den skæve fordeling af de uddannelsesmæssige ressourcer. Klasserumsforskningen anlagde et mikroperspektiv, udforskede skolens indre arbejde, den faktiske undervisning, lærer-elev interaktion og opdagede eleverne og deres forskellige sociale baggrund.

1980'erne: Den kønsbevidste forskning opdagede pige- og drenge-eleverne og opdagede i det hele taget "Køn"s betydning i skole- og uddannelsesverdenen

1990'erne: Pædagogik og uddannelsesforskningen opdagede systemet og organisationen, både som samlet system (fra børnehaveklasse til universitet) og som 'den lærende organisation'

2000'erne: Forskningen opdager etnicitet og lader i øvrigt forrige tiårs grundspørgsmål om alder, køn, social baggrund, system/organisation passere revy set i relation til tiårets karakteristiske spørgsmål om læring, identitet, inklusion/eksklusion, professionalisering fx

Med det grove rids fastholdes hovedtemaer og den gennemgående uddannelsessociologiske angrebsvinkel. Herigennem indrammes tillige de gymnasiale uddannelser og universitetsuddannelser, der i historisk og sociologisk forstand begribes som eliteuddannelser, der i efterkrigstiden kommer under pres som masseuddannelser.

Især begrebsliggørelsen af rekrutteringen til universitetet er gennem hele den 40årige periode præget af den stærke sociale arv og af den sociale skævhed. Det forekommer næsten som periodens (universitets-)institutionelle naturlov at 'unge fra socialgruppe 5' ikke kommer på universitetet.

Når uddannelsesforskningen bliver socialt bevidst og opdager sociale skævheder opdages derfor også de gennemgående talemåder og betegnelser. Og om universitetet viser de empiriske fund at Akademia er resistent overfor 'kvinder' og 'arbejderbaggrund', indtil kvinderne fra midten af 1990'erne bryder igennem og herefter får mindst halvdelen af alle uddannelsespladser.

Socialforskningsinstituttets store uddannelsessociologiske undersøgelser fra begyndelsen af 1970'erne var de første resultatsamlinger, der gav anledning til dokumentative påpegninger af en særlig social- og kønsproblematik i uddannelsesspørgsmål (Hansen 1975 og 1995). Samtidig fulgte universiteternes

kvinde- og kønsforskningscentre og de kønspolitiske miljøer op med konferencer, analyser og overblik over de kønsspecifikke uddannelsesmønstre og adgangsveje til Akademia (Borchhorst og Rasmussen 1992, Henningsen 1988 og siden 2003⁶²)

I dag er det snarere Undervisningsministeriet, der giver det statistiske overblik, fx via serien *Tal der taler*⁶³. For uddannelsesforskningen indebærer dette et interessant skift. Det at ministerierne selv producerer overblikket efterlader nemlig en forskningsopgave, som ikke handler om statistik, men om betydning. Og som jeg vender tilbage til det i gennemgange af de aktuelt vigtige forskningstemaer, så ophobes der empiriske ønsker til 'den efterladte opgave'. Opgaven ophobes med ønsker om at undersøge betydningen af den sociale arvs mange udtryk, så som overgange fra gymnasiet til universitetet, frafald/gennemførelse, selektion/inklusion, samspil mellem køn, social baggrund og etnicitet, samspil mellem universitetsfag og uddannelserne, samt overgange fra universitetsuddannelse til erhverv. Samtidig udvides opgaven fx til at udforske hele den akademiske undervisnings-, og læringskultur, samspillet mellem formel og nonformel læring, samt fastholdelse af de universitetspædagogiske konsekvenser.

For den universitetspædagogiske forskning er den empiriske pointe at de uddannelsessociologiske undersøgelser på makroniveauet i så fald skal kunne referere til studier på det institutionelle mesoniveau (i form af institutions og organisationsforskning) og dernæst referere til studier på mikroniveauet (fx i form af forskning i universitetsundervisningens indre arbejde, klasserumsforskning).

Den brede dækning med empiriske undersøgelser, der matcher behovet for undersøgelser i hele feltet har vi endnu til gode. Men erindres udspringet, og hermed eksempler fra midten af 1970'erne, drejer det sig om undersøgelser og rapporter givet i forlængelse af det nordiske samarbejde (jf. Handal, Holmstrøm, Thomsen 1973). De beslægtede undersøgelser blev i den danske sammenhæng fx knyttet til arbejdet med "U90", som det blev kaldt⁶⁴, med bidrag om lærernes

⁶² Se fx Henningsens gennemgange i kapitlet Modselektion eller efterslæb, i Højgaard og Søndergaard (red.) 2003.

⁶³ Senest fx *Tal der taler* 2009.

http://www.uvm.dk/~media/Files/Stat/Tvaergaaende/PDF10/100615_tal_der_taler_2009.ashx

⁶⁴ U90 samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne, Undervisningsministeriet 1978

sociale baggrund, selvforståelse og betydning for udvikling af uddannelserne (Thomsen 1978, Salling Olesen 1978) og bidrag om de pædagogiske fornyelser i universitetsuddannelserne (Thomsen 1978, Illeris 1978). De ovennævnte bidrag (og siden bidrag fra fx Rasmussen 1998) havde både et empirisk og et uddannelsespolitisk tilsnit og skærpede det sociologiske, ofte kvantitative overblik over makroniveauets 'uddannelse og samfund' på tværs af sektorerne.

De forskningsprojekter, der tydeligere refererer til studier på mikroniveauet, repræsenterer samtidig et metodologisk nybrud ved, som tidligere beskrevet, at anvende de kvalitative metoder, klasserumsforskning og feltarbejde (jf. Jacobsen 1981, Poulsen 1984, Borgnakke 1996, Hasse 2000). Igennem de kvalitative studier blev der koblet til de uddannelses- og kultursociologiske angrebsvinkler, og lagt grunden for empiriske studier i såvel de institutionelle og organisatoriske mesoniveauer, som de undervisningspraktiske mikroniveauer (jf. i øvrigt Borgnakke 2004).

Det er af betydning at erindre det uddannelsessociologiske udspring for nyere universitetspædagogisk forskning ikke mindst fordi det repræsenterer en empirisk vending og et uskyldstab. Universitetspædagogiske refleksioner kan ikke mere nøjes med at referere til rige traditioner og gode ideer, men må indgå og blive en del af den mere kontante empiriske pædagogik. Universitetsuddannelse, fag og pædagogik kan ikke mere ses som isolerede, løsrevne størrelser, men må 'med samfundsmæssig nødvendighed' ses i den sociale, kulturelle og organisatoriske kontekst. Banalt i dag, men ikke desto mindre vigtigt.

Jeg hævder naturligvis ikke at denne tendens, eller form for sociologisering af forskningsfeltet, slog entydigt igennem. Men jeg hævder dog følgende: Hvis man med det Kuhn'ske videnssociologiske blik vil identificere uddannelses- og den universitetspædagogiske forsknings paradigmatisk indhold og derfor spørger til hvad der optog de danske (og fortsat nordiske) forskningsmiljøer, hvad der fyldte i tidsskrifterne, prægede de akademiske udgivelser og uddannelser etc. så ville svaret i 1970'erne afgjort være præget af den sociologiske og empiriske vending, den kritiske klasserumsforskning indtog samt præget af en meget udfoldet diskussion om klassespecifikke træk, sociale baggrunde og forholdet mellem

uddannelse og samfund. Tilsvarende gælder de efterfølgende tiår og deres stikord. Der blev faktisk forsket, talt og skrevet meget om køn i 1980'erne, og systemet og de lærende organisationer markerede afgjort sin opdukken i 1990'erne. 2000'erne som vi først nu er på vej ud af står i sin mangfoldighed måske ikke skarpt i konturerne, men øget fokus på etnicitet er karakteristisk for tiåret.

Jeg vil også hævde, nu med en reference til Jürgen Habermas' begreber om forskningens erkendelsesinteresser, at den kritiske pædagogik og uddannelsesforskning afspejlede humanioras og samfundsvidenskabernes erkendelsesinteresse, som det grundkategorialt er fastholdt som hhv. 'at forstå' og 'at forandre'. Således var det forskningsmiljøerne (især) ville forstå og medvirke til forandring af i 1970'erne relateret til det sociale, det samfundsmæssige, i 1980'erne relateret til det kønsmæssige, i 1990'erne relateret til de organisatoriske aspekter og i 2000'erne relateret til de etniske aspekter. I så henseende træder den universitetspædagogiske forskning i karakter som samfundskritisk følgeforskning.

Som kritisk følgeforskning

Socialforskningsinstituttets store undersøgelser om de uddannelsesmæssige ressourcer blev jævnligt fulgt op af undersøgelser på universitetet. Skarpest stod de projekter der havde fokus på køn. Disse projekter havde reference til universitetspolitik og fulgte kritisk forholdet mellem køn og videnskab, enten det nu var koblet til ligestillingsarbejdet (se Borchorst, Rasmussen 1988,1998), koblet til forskningsudvikling på universiteternes centre for kvinde- og kønsforskning⁶⁵ eller forbindes med forskningsrådsstøttede projekter, der skærper følgeforskningen om vilkårene for akademisk karriere. Fx formulerer det tværrådslige Projekt "Kønnetts betydning – barrierer og karrierer i de højere uddannelser og forskning" formålet som følger:

"Projektets formål er at undersøge, om der i universitære uddannelsesprocesser fra immatrikulation til ph.d.-uddannelsen er forhold, der hindrer eller fremmer en fremtidig universitetsansættelse, og hvordan køn har betydning i denne

⁶⁵ Med reference til både danske og nordiske udgivelser jf. fx Taksdal og Widerberg (1992) Forståelser av kjønn, Rosenbeck (1992) Kroppens politik. Om køn, kultur og videnskab og Christensen, Ravn, Rittenhofer (red.) Det kønnede samfund - forståelser af køn og social forandring (1997).

sammenhæng. Hovedvægten er lagt på overgange i uddannelsesforløbet, overgange som vi antager, er af særlig betydning for en forskerkarriere: bacheloruddannelsen, forskerrekrutteringstidspunktet og ph.d.-uddannelsen.” (Reisby, Knudsen og Sørensen, 1999:6)

I forlængelse heraf udgives projektets resultater som empiriske studier og analyser og som ’Kønsblik på bacheloruddannelse og på forskeruddannelse’⁶⁶.

Kønsblikket var et stærkt forskerblik på universitetsområdet. Men der var også projekter der ajourførte kritikken af forholdet mellem social baggrund, den sociale arv, og rekruttering til universitetet (Rasmussen 1995, 1998, Andersen 1996). Her skal to former for ajourføring erindres. Den ene peger mod universiteternes indre arbejde, mod pædagogikken og forholdet mellem de gamle og de nye universiteter. Her inddrages undersøgelser, der peger på at de nye universiteter og her især Aalborg Universitet og projektpædagogikken bliver eksemplet på at den negative sociale arv kan brydes. Den anden ajourføring peger mod de ydre betingelser og drejer sig om den negative sociale arv som et samfundspolitisk problem som fx en konference, der afholdes i 2008, afspejler.

Konferencetitlen ”Bryd den negative sociale arv” refererer både til en kampagne og til nedsættelse af en idégruppe, ledet af Aalborg Universitets prorektor Hanne Kathrine Krogstrup. ”Mønsterbryderne” bliver et omdrejningspunkt, som Videnskabsministeriet slår det fast i omtalen:

”Kampagne mod negativ social arv på universiteterne skudt i gang (...)

Mønsterbryderne var omdrejningspunktet, da videnskabsminister Helge Sander sammen med blandt andre håndboldlandsholdets træner Ulrik Wilbek og

⁶⁶ Projektets empiriske studier gennemføres med spørgeskemaer, undervisningsobservationer og interview, ledes af Kirsten Reisby og rapporteres Reisby (red.) 1999 og 2001.

kunsthistorikeren Hans Edvard Nørregård-Nielsen satte fokus på den negative sociale arv på landets universiteter.⁶⁷

Da den førømtalte idégruppe fremlagde rapport og anbefalinger var de gennemgående fokuseret på de universitets- og uddannelsespolitiske spørgsmål. Men den sidste af gruppens anbefalinger handlede om forskning og blev formuleret som følger:

”Anbefaling 9.1: Der skal afsættes flere midler til empirisk baseret forskning i social uddannelsesmobilitet i forhold til universitetsuddannelserne nationalt og internationalt. Der skal skabes sammenhængende og længerevarende forskningsindsatser på området”

(Cit. Idégruppen for at bryde den sociale arv på universitetet, s. 32, se note)

Hvad vi skal hæfte os ved, er understregningen af behovet for ’empirisk baseret forskning’ og for længerevarende forskningsindsatser. Det har bl.a. en reference til at de forskningsspørgsmål, der er behov for at få besvaret, hidtil er taget op i udredningsarbejde og gjort til genstand for kvantitative oversigter, men endnu ikke modsvares af mere stabile forskningsmiljøer og længerevarende projekter.

Når universitetet, i hele den periode, der ovenfor refereres til, er politisk interessant i krydsfeltet mellem den ’traditionsrige eliteinstitution’, ’mønsterbrydere’, ungdommen og ’next generation’, hænger det sammen med at det klassiske, men dog moderne universitet tydeligvis er under forandring. Universitetet åbner også i de samme tiår dørene for nye studerende i alle aldersgrupper, og giver voksne modne mennesker mulighed for at deltage i den kompetencegivende universitetsundervisning.

Fra begyndelsen af 1980’erne har Ålborg Universitetscenter fx medvirket til udviklingen af det danske bud på Open University, som Jysk Åbent Universitet,

⁶⁷ Yderligere materiale, herunder idegruppens rapport, blev eftergående gjort tilgængelig på VTUs hjemmeside.

<http://vtu.dk/nyheder/temaer/2008/kampen-mod-den-negative-sociale-arv/>

Konferencen blev afholdt på Københavns Universitet den 29. april 2008.

JÅU. I den uddannelsespolitiske sammenhæng var JÅU-forsøget fra første færd integreret i diskussionen om den skæve fordeling af de uddannelsesmæssige ressourcer, om det uddannelsesmæssige efterslæb og 'restgruppeproblematikken'. Statusrapporter over forsøget bekræfter dette ⁶⁸. Desuden giver opfølgende undersøgelser af de JÅU-studerende overblik over 'de nye voksne studerende' nemlig de ca. 40årige kvinder, der med en kortere eller mellemlang videregående uddannelse som ballast, nu vil videre på universitetsniveau (Hald 1987, Laursen 1991⁶⁹). Samtidig viser de kvalitative og empiriske studier, med undervisningsobservation og interview med JÅU-studerende, hvordan de erfaringsbaserede læringsstrategier og de voksne studerendes livs- og erhvervserfaringer udfordrer den akademiske læringskontekst (Borgnakke 1985, 1987)⁷⁰. Og endelig viser JÅU-studierne hvordan såvel centrenes projektpædagogik som den konventionelle universitetspædagogik udfordres af de nye fremsynede og innovative projekter om fjernundervisning, it og læring på universitetet (Lorentsen 1988⁷¹).

I rapportens sidste del vender jeg eksemplificerende tilbage til perspektiverne i denne forskning. Her skal jeg nøjes med at understrege vigtigheden af den form for kritisk følgeforskning der ovenfor er skitseret. Universitetscentrene, her repræsenteret ved AUCs forskningsaktiviteter og miljøer, synes nemlig periodisk at repræsentere et bæredygtigt samspil mellem forskning i universitetspædagogik, udviklingsarbejde og forskningsbaseret evaluering. Forskningsprojekterne peger desuden ud over universitetsverdenen ved at koble sig dels til de fælles

⁶⁸ Jysk Åbent Universitet, Statusrapport 1982-83, Arbejdsgruppen vedr. JÅU, februar 1984. Ifølge rapportens status over ansøgerne til JÅU's første forsøgsprogram, blev det om den geografiske fordeling fremhævet, at mere end 60 % af ansøgerne kom fra områder med en relativ lav uddannelsesfrekvens, dvs. kom fra Nord-Midt- og Vest-, samt Syd- og Sønderjylland. Antallet af ansøgere faldt, jo nærmere man kom de store uddannelses- og universitetsbyer. Om den kønsmæssige fordeling blev anført, at 52 % af ansøgerne var kvinder, samt at det aldersmæssige gennemsnit var i begyndelsen af fyrrerne.

⁶⁹ Birthe Hald: *Jysk Åbent Universitet 1982-87*, Århus 1987. Erik Laursen m.fl.: *Åbenhed i uddannelser*, Aalborg Universitetscenter, TNP-serien nr.7,1991.

⁷⁰ Karen Borgnakke: *Del-rapport I og II om Sproglig-pædagogisk basisuddannelse, Jysk Åbent Universitet /AUC 1982-84*, Inst.f. Uddannelse og Socialisering, Aalborg Universitetscenter 1985.

⁷¹ Projekterne relateres til anvendelse af datamatkonferencesystemer i fjernundervisning inden for de videregående uddannelser. De knyttes dog direkte til JÅU, som empiri- og praksisfelt, jf. skriftserie (nr. 1- 7), med nr. 4 som samlende præsentation og analyse, se Anette Lorentsen: Præsentation og analyse af "Projekt Datamatstøttet Fjernundervisning"- et udviklingsprojekt på Jysk Åbent Universitet, Aalborg Universitetscenter 1988.

hovedtemaer, dels til den øvrige forskning på det gymnasie-, ungdoms-, og voksenpædagogiske område. Med referencen til empiriske studier fostrede den kønsbevidste forskning de fælles begreber og analyser af forholdet mellem køn, uddannelse, socialisation og læring⁷². Og igen med referencer til empiriske studier gav universitetspædagogiske forskningsprojekter ny viden til at forstå spektret i den akademiske læringskontekst: fra det lærende subjekt til den lærende organisation. I denne kreds af projekter mærkes de nye koblinger, fx til organisations- og professionsforskningen.

Forskningsinteresserne, der tydeliggøres, drejer sig om 'akademisk mesterlære og praksislæring' (Nielsen og Kvale 1999, 2003), 'kulturelle læreprocesser' (Hasse 2000, 2003, 2008), 'professionelle læreprocesser' (Nordisk Pedagogik 2006, Salling Olesen 2006), eller om 'den professionelle socialisering' inden for akademiske faggrupper. Fx skriver Marianne Høyen Ph.d.-afhandling, der undersøger faggruppers ethos og forståelsesbarrierer mellem de fire faggrupper: jurister, ingeniører, humanister og erhvervsøkonomer (Høyen 2006). I samspil med de nævnte forskningsinteresser og projekter kan noteres at man søger at styrke det spirende professionsforskingsmiljø ph.d.-projekter og samarbejdet med professionshøjskolerne (jf. fx Gytz Olesen 2000, Callewaert 2006, Petersen og Høyen 2008)⁷³.

Som et sidste eksempel på de nye koblinger kan man notere det overordnede, nemlig koblinger til udforskning af fælles spørgsmål om universitets rolle i videnssamfundet. Denne kreds af projekter gennemføres fx i regi af det tidligere nævnte EPOKE-projekt, eller i regi af satsningsområder og ph.d. projekter om 'et humaniora under pres' af videnssamfundet og af erhvervsorienteringen (jf. fx Larsen 2006, Sarauw 2010, Pedersen 2008, 2011, Collin & Faye 2008).

På den skitserede baggrund må man sige at den universitetspædagogiske forskning deler de tunge forskningstemaer med den øvrige uddannelsesforskning,

⁷² Jeg har ved flere lejligheder givet forskningsoversigter over studierne i køn, socialisation og uddannelse, se fx Borgnakke 1994 og 1996. Senest sammenfattet i artiklen om professionaliseringens kønsdiskurs, 2006.

⁷³ Callewaert leder, 1998 – 2008, det såkaldte Viborg seminar, eller Ph. d.-studiekredsen, som repræsenterer et samarbejde mellem pædagogikmiljøet på Københavns Universitet og pædagog- og sygeplejerskeuddannelsen, Viborg Amt (i dag samlet på professionshøjskolen VIA). På nordisk plan udvikles samarbejdet om Bourdiue-studierne med kolleger på Uppsala Universitet.

samt deler forskningsinteresser med de centre og netværk, der på nordisk og internationalt plan har været opbygget siden 1970'erne. I løbet af 1990'erne bliver de nationale politiske satsninger og koblinger til reformer intensiveret også i de nordiske lande vi oftest sammenlignes med, nemlig Norge og Sverige. Derfor er det af betydning at iagttage de paradigmatiskke slægtskaber i den nordiske og internationale uddannelsesforskning. Eksemplerne er stadig de skiftende men fælles fokuspunkter på uddannelsessociologi, social baggrund, køn, etnicitet etc. som det afspejles i forskningsprogrammer, tidsskrifter og kongresser. Fx afholdes, med Sverige som vært, to store konferencer hhv. i regi af Nordisk Ministerråd i 2008 og EU i 2009.

Konferencerne tematiserer køn, uddannelse og arbejdsliv og har inviteret en lang række forskere på feltet som keynote speakere, sessionsindledere etc. Flere af indlæggene afspejler både den fælles tematiske bredde og fokus på de højere uddannelser, som fx Allan Svenssons (Göteborg Universitet) *Kön, klass och etnisk bakgrund påverkar starkt möjligheterna att erhålla högre utbildning i dagens Sverige. Bör man och kan man ändra på det?*, Peter Waaras (Uppsala universitet) *Kön, utbildning och karriärsutseende i ett centrum, en forskares reflektion kring diskriminering inom utbildning och arbetsliv*, eller Inge Henningsens (Københavns Universitet) *Når terrænet ikke stemmer med landkortet* ⁷⁴.

Foruden konferencer om kønstemaet kan nævnes nordiske og danske konferencer om It og læring fra 2009 og 2010, igen afholdt med forskningsfeltets 'førende' forskere inviteret som keynote speakere, sessionsledere etc. Og endelig kan nævnes de konferencer, der sætter ikke blot et tema, men et helt fakultet og dets videnskabelige hovedområde til debat. Det gælder fx humaniora. Som eksemplificeret nedenfor kommer humaniora nemlig ofte i centrum, når der inviteres til debat om forholdet mellem politik, videnskab og samfundsnytte.

I 1997 titulerede Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse et temanummer med spørgsmålet *Hvad skal vi med humanister?* Tidsskriftet henviste til erhvervslivets, teknologers og naturvidenskabens bekymring over det store antal

⁷⁴ Se yderligere om konferencen og abstracts
<http://www.respoint.se/itp/event/ordforandeskapskonferens/3937>

unge mennesker, der søger humaniora-studier. "Der er alt for mange pædagog- og humaniora-studerende" blev Dansk Industri refereret for at mene⁷⁵.

I årene derefter mærker man hvordan humanioras plads i det moderne universitet står til afklaring og gen-fortolkning, bl.a. gennem bidrag fra Det Humanistiske Uddannelsesråd, HUR, givet af daværende formand Karen Sonne Jakobsen (Jakobsen 2000 og 2001). Men man mærker også af Finn Hauberg Mortensens samling af hele debatten (Mortensen 2002) hvordan selve spørgsmålet 'Hvad skal vi med humanister?' bliver et gengangerspørgsmål. Senest, efteråret 2010, blussede debat og argumenter så op på ny. DTU rektoren Lars Pallesen medgiver at 'Humaniora fylder meget i mit eget liv', men understreger "det er altså teknisk forskning, der skal være med til at redde os" og mener at der må en omfordeling til mellem de tekniske videnskaber og humaniora⁷⁶.

I samme periode viser også de humanistiske forskningsråd, fakulteter og studienævn interesse for at deltage i debatten. Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation, FKK, udgiver hele 11 rapporter, der opsummeres i rapporten "Udfordringer og muligheder for humanistisk forskning"⁷⁷. De humanistiske fakulteter iværksætter konferencer, fakultetsredegørelser og undersøgelser om det nye humaniora, som fx "Humanistundersøgelsen" (2007) der kortlægger humanisters veje fra uddannelse til job, og rapporten "Humant" (2010), der på opfordring fra Det Humanistiske Fakultet på KU giver en række bud på det moderne humaniora⁷⁸.

Når jeg ovenfor nævnte at universitetspædagogisk forskning deler de tunge spørgsmål med forskningsfeltet og universiteterne i øvrigt så er det bl.a. fordi gengangerspørgsmål som 'Hvad skal vi med humanister?' demonstrerer spørgsmålets tyngde konkret. Spørgsmålet om hvordan det moderne humaniora skal se ud er i øvrigt allerede forlænget til spørgsmålet om hvordan det senmoderne universitet skal se ud – suppleret af spørgsmålet om hvordan

⁷⁵ Se Uddannelse nr.6/1997 indledningen s. 1.

⁷⁶ Jf. bladet Ingeniøren/forskningen 5.9.2010.

⁷⁷ Skriftserien, 2004-2006, har som helhed interesse, men derudover se især rapporterne: Humanistisk viden i et videnssamfund (nr. 2), læring kultur og subjektivitet (nr. 3), Bag tallene, humanistisk velfærdsforskning (nr. 7) og IKT et humanistisk anliggende (nr. 11).

⁷⁸ En Humanistisk Tænketaank, HumanT har fra 2008-2010 gennemført en række møder med oplæg og indlæg, der eftergående samles i rapporten.

vekselvirkningen mellem de tekniske og humanistiske videnskaber skal arte sig. Hermed når vi hele vejen rundt. Det moderne humanioras rolle kan ikke afklares uden samtidig at afklare det senmoderne universitets rolle. Det universitetspædagogiske spørgsmål bliver selvsagt kun større af at tage del i afklaringen.

De eksemplificerede debatter og konferencer er tidens vigtige mødesteder mellem universitet, politik og videnskab og der er ingen tvivl om at forskningens 'egne' paradigmer og stemmer bliver set og hørt. Og dog er der samtidig en tendens til at netop forskningens 'egne' paradigmer og stemmer overdøves af koblinger til nationale satsninger og af politiske behov for en styrket samarbejde med erhvervslivet, sektorforskning og evaluering, samt overdøves af behov for, i den dagsaktuelle formulering, strategisk forskning.

Lad mig erindre om den tidligere omtalte Idégruppe og dens anbefaling om 'empirisk baseret forskning i universitetsuddannelserne' samt rådet om at skabe 'sammenhængende og længerevarende forskningsindsatser på området'.

Idégruppens anbefalinger blev givet i samme tidsrum som bevillinger til de strategiske forskningsråd øges. Men i det regi går de store bevillinger ikke til uddannelsesforskning, tværtimod. Og når bevillingerne går til uddannelsesforskning går de sjældnest til forskning i universitetsuddannelserne. Så skal der skues gennem disse forskningsmidler så har strategisk forskning ikke hørt, men overhørt og overdøvet behovet for empirisk forskning i universitetsuddannelserne. Samtidig overdøves behovet for 'længerevarende forskningsindsatser' af universiteternes 'eget' vidensbehov og strategier for evaluering, kvalitetsudvikling og pædagogisk udviklingsarbejde.

Som det vil fremgå af de følgende afsnits gennemgange og eksempler så er universiteternes vidensbehov stort og stigende, men også strategisk koblet til de kortvarige satsninger og til en vekselvirkning mellem at lade eksterne aktører og interne centre løse vidensopgaverne.

Universiteternes 'eget' vidensbehov

Det vidensbehov, der kan identificeres, er stort og måderne hvorpå universiteterne, ca. fra midten af 1990'erne, søger at indhente det på er mangfoldige. Som det er nævnt har alle vore universiteter om end i varierende omfang universitetspædagogiske centre, der udover at være servicecentre også til en vis grad kan betragtes som videncentre. Derudover er der de institutionaliserede evalueringsinstitutter, hvor især det svenske Höskoleverket eksemplificerer typen og koncentrationen af opgaven⁷⁹. De karakteristiske opgaver er knyttet til statistik, udredning og analyse af 'höskolesystemet', men fremmest står kvalitetsudviklingsopgaverne. Eller med Höskoleverkets egen formulering:

"Stödjer höskolornas kvalitetsutveckling

Vi granskar utbildningar vid universitet och höskolor för att kontrollera och utveckla kvaliteten. Vi vill inspirera och ge höskolorna verktyg för att förbättra sina utbildningar. Därför utvärderar vi samtliga utbildningar som leder till generella examina och yrkesexamina samt forskarutbildning. I det här arbetet ingår att granska universitetens och höskolornas examenstillstånd. Utifrån granskningarna ger vi återkoppling till höskolorna samt publicerar rapporter. "

(Cit. Höskoleverkets hjemmeside, jf. note nedenfor)

Den beslægtede opgaveløsning kan vi i DK dels iagttage som knyttet til ministeriet, evalueringsinstituttet EVA og/eller universiteternes egne ledende organer og universitetspædagogiske centre. Det er ikke galt at betragte disse instanser som videnscentre, men idet vi kobler vidensbehov med formaliseret evaluering og kvalitetssikring, står der alligevel tvivl både om vidensbegreberne og om de nævnte typer evalueringer og opgaveløsninger kan regnes som en del af forskningsaktiviteterne.

Der er en begrebslig glideflugt involveret, som i det mindste evalueringsforskere er vant til at skulle tackle for dernæst at kunne placere begreberne 'korrekt' (se fx Albæk 1982, Dahler-Larsen 2003 og Borgnakke 1994, 2008). Problemet i sammenhængen er imidlertid ikke blot at styre begreberne korrekt, snarere at

⁷⁹De udfoldede beskrivelser kan ses på hjemmesiden www.hsv.se

navigere 'korrekt' således at de vidensbehov og forskningsbehov, der notorisk er der, gensidigt støtter og ikke hindrer hinanden.

Vi ved fra gymnasieforskningens intensivering at betegnelsen 'evalueringsforskning' hjalp forskningen til at træde i karakter og fokusere på forskningsopgaverne (Borgnakke 2010). I så fald knyttes betegnelsen evalueringsforskning med tidstypisk præcision fx til et politisk program, en reform og dernæst til en implementeringsproces, hvis praktiske processer og resultater kan gøres til genstand for forskningsbaseret evaluering. Hermed blev de nye størrelsesordener også understreget. For de betød at forskningen blev involveret i evaluering af hele spektret fra det politiske forarbejde, over selve reformen, til den praktiske implementering på skoler og uddannelsessteder. Det hører med til repetition af historikken at uddannelsesforskningen ved tidligere politiske programmer, nemlig på det voksenpædagogiske område i 1987 og på folkeskoleområdet i 1989, havde rustet sig til evalueringsopgaverne. I de såkaldte 10. punkt- og 7.punktsprogrammer blev der afsat midler såvel til praktisk udviklingsarbejde som til forskningsbaseret evaluering. Eftergående gav det anledning til, med støtte fra forskningsrådene, at oprette forskernetværk og sætte de karakteristiske træk ved evalueringsforskningen 'mellem politik og videnskab' til kritisk debat i forskningsmiljøerne (se fx Weber 1993 og temanummer fra Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1994)⁸⁰.

Set i lyset af sådanne store reformer, programmer og følgeforskning har universitetspædagogik imidlertid aldrig været et politisk program endsige fælles satsningsområde. I mindre målestok har der været fx kvalitetsudviklingsprojekter i forlængelse af anbefalinger fra Det Faglige Landsudvalg for Humanistiske Uddannelser, FLUHU⁸¹, ligesom de enkelte universiteter gennem årene har markerede satsninger og udviklingsarbejder. Aktuelt eksempel er Københavns Universitets nyligt iværksatte udviklingsprojekt Den gode uddannelse⁸². Men det

⁸⁰ Samtidig blev evalueringsrapporterne udgivet som hele serier, som fx i 7.punkts programmet, deler sig i hovedrapporter og karakteristiske del-projekter, som fx Projekt helhedsskolen, Projekt Klasselæreren etc.

⁸¹ Jf. fx Projekt Udvikling af Undervisningens Kvalitet, under Uddannelsesrådenes Formandskollegium, med fagligt pædagogisk udviklingsarbejde gennemført på hhv. Maskiningeniøruddannelsen, DTU, Afsætningsøkonomi, CBS, og engelsk studiet på KU, se rapporter fra 1991, 1992, 1993.

⁸² Projektet er startet i 2010 og har netop bevilget midler til at gennemføre 66 projekter, se videre på <http://uddannelsessatsning.ku.dk/>

har netop ikke været en national satsning, eller et program og ikke forbundet med ønske eller krav om forskningsbaseret evaluering af resultaterne. Den dagsaktuelle pointe synes da også at være, at der ikke er et nationalt, men derimod et internationalt program, rettet mod de politiske makroniveauer. Vi kan jo netop identificere programmer på makroniveauet relateret til OECD anbefalinger og Bologna processer. Ligeledes kan vi iagttage konsekvenser for de nationale politiske styringer af universitetsområdet, med ændrede vilkår for økonomi, ledelse, struktur og optag. Der mangler ej heller eksempler på mesoniveauet, altså institutionsniveauet.

I løbet af 2000'erne er fusionerne på universitetsområdet, og herefter også på seminarieområdet, så omfattende at ingen går ram forbi og 'alle' vanlige navne og geografier vendes rundt. Lærerseminarierne når at være en del af CVU'erne inden de bliver professionshøjskoler og internationalt University Colleges. Danmarks Lærerhøjskole, når at blive Danmarks Pædagogiske Universitet, et selvstændigt DPU, inden det bliver til 'universitetsskole v. Aarhus Universitet', der igen bliver et institut ved 'Faculty of art' Aarhus Universitet. Ålborg Universitet opretter en filial i Ballerup, Syddansk Universitetet dækker hvad det nye navn refererer til, nemlig Syddanmark, og Københavns Universitet fusionerer med LIFE og tre store campusser som resultat. Øresundsuniversitetet mangler dog endnu og det til trods for at vidensøkonomer antyder at hvis/når det bliver en realitet vil netop dette universitet være Nordeuropas helt tunge videnscenter.

At sige at der ikke er sket noget i løbet af 2000'erne ville være en stærk underdrivelse. Men universitetspædagogisk set, og koblet til forskningsmæssige satsninger, er det som om der intet er sket, i hvert fald ikke hvis vi skal referere til længerevarende forskningsindsatser, ambitiøse iværksættelser eller udviklingsprogrammer for fagene, forskerne, underviserne og de studerende på BA og KA-uddannelserne.

Til gengæld har de mellemliggende universitetsniveauer, fx fakultets- og institutniveauer været involveret i en stigende række redegørelser, evalueringer, akkrediteringer der både vedrører og berører uddannelsernes og undervisningens mikroniveauer. Det betyder at når behovet for øget viden om institutionens kerneydelser dækkes er det gennemgående med to referencer, nemlig hhv. institutionens ledende organer og ministeriet. Det vidensbegreb og -behov, der i

så fald er i spil , er dog tvetydigt. Ledelser og ministerier ønsker både viden for at få øget indsigt og forståelse i universitetspædagogiske forhold og viden for at øge kontrollen og styringen med input og output. Evaluering er et ledelsesinstrument og kilde til 'ny' viden om universiteternes egen virksomhed.

Når først blikket for denne form for evaluering og vidensproduktion er skærpet så kan 2000'erne også anskues som et årti hvor evalueringerne for alvor tager fart og får flere huse at være i. Vi skal fastholde at især EVA i Danmark og

Högskoleverket i Sverige repræsenterer den nye institutions idealtype, der dog eksisterer side om side med ministeriernes råd og styrelser.

De typer af evalueringer der forekommer vigtige får undervejs flere betegnelser. Men lad mig nøjes med tre eksempler på de typer evalueringer, som er afgørende fordi den viden evalueringen giver, *skal* have politiske og praktiske konsekvenser.

- *Institutionsevalueringen af Danmarks Lærerhøjskole*, DLH, 1999, forud for fusionen og oprettelse af Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU. Evalueringscentret, EVA, gennemfører evalueringen på opdrag fra Undervisningsministeriet.
- *Landsdækkende evaluering af ph.d.-uddannelserne i Danmark 2000*. Danmarks Forskningsråd gennemfører evalueringen på opdrag fra Videnskabsministeriet.
- *Akkreditering af de akademiske uddannelser*. Akkrediteringerne gennemføres efter lov af 2007 af Akkrediteringsrådet ⁸³.

De tre nævnte eksempler er hver for sig typekarakteriserende og henviser til en ny genre, et nyt vidensområde (viden om organisationen) et nyt akademisk uddannelsesniveau (ph.d.-uddannelsesniveaue) og et nyt kontrol- og kvalitetssikringsområde (akkreditering af akademiske uddannelser). Hvis relationen til forskning skal afklares, må man sige at det vidensbehov som forskellige universitetsinstitutionelle instanser søger at dække hverken intenderet

⁸³ Jf. rapporterne *Institutionsevaluering Danmarks Lærerhøjskole*, Evalueringsrapport, Evalueringscentret, 1999. *Godt begyndt – forskeruddannelsen i Danmark*, Evalueringsrapport januar 2000, Danmarks Forskningsråd, Videnskabsministeriet.

Vedr. akkreditering har KU Det Humanistiske Fakultet oprettet et opslag på websiten, se <http://uddannelsesstrategi.hum.ku.dk/kvalitetssikring/indsatsomraader/akkreditering/>

eller faktuellet er forskningsbaseret. Formuleret på anden vis: når universiteter skal evalueres søger man at inddrage ekspertpaneler (og herigennem forskere) på de faglige niveauer, det måtte være påkrævet. Det i strikt forstand faglige er i så fald ekspertpanelets ansvar relateret til den organisation, uddannelse eller fag, der evalueres⁸⁴. Men selve evalueringsprocessen og rapporten er ikke i sig selv at regne for en forskningsbaseret proces, ligesom rapporten ikke er en forskningsrapport. Evaluerings nytteværdi som vidensproducenter skal derfor fastholdes i de organisatoriske og institutionelle vendinger. Ligeledes skal dilemmaet mellem evalueringens flertydige mål og hensyn (ny viden, institutionens selvrefleksion og kontrol) fastholdes som et institutionelt dilemma. Aktuelt er der fx en risiko for at vidensbehovet koblet til kvalitetssikring og eksterne kontrolmekanismer (akkreditering, ranking & rating) svækker traditioner for at koble mellem intern evaluering og pædagogisk udviklingsarbejde (Borgnakke 2008)⁸⁵.

Til de universitetspædagogiske traditioner hører ikke blot en skelnen mellem ekstern og intern evaluering, men også en gennemgående indstilling til evaluering, som understreges tilbage i 1970'erne (Rasborg 1969, Rasborg, Jensen, Leunbach 1977). Her henviste evalueringsbetegnelsen, for det første, til evaluering af undervisningen, og ikke til vurdering af den enkelte students præstation. For det andet var hensigten, at evaluere for at forbedre planlægning og gennemførelse af den kommende undervisning. Indstillingens logik var (er) således at denne form for intern evaluering giver lærere og studerende viden om hvordan undervisningsforløbet virker fagligt, socialt og som læringsforløb⁸⁶. Det fører for vidt at gå yderligere ind i evalueringstraditioner. Men de skal erindres for igen at komme tættere på universiteternes egne behov for evaluering og øget viden om hvordan de forskningsbaserede undervisningsforløb og de akademiske læringssituationer virker. Først med et skærpet blik på dette 'universitetets indre

⁸⁴ Jeg deltog fx i ekspertpanelet i evaluering af det svenske pædagogikfag i 2005 og i 2008, hvor hele processen var under ledelse af Högskoleverket.

⁸⁵ Traditioner og risici forbundet med intern og ekstern evaluering analyseres i bogen *Evaluerings spændingsfelter*, Borgnakke (red.) 2008.

⁸⁶ Indstillingen præsenteres i Rasborg og Florander 1977, og er desuden gennemgående i den projektpædagogiske baggrundslitteratur, koblet til gennemgange af kvalitetsudviklingsprojekter se fx Borgnakke 2005, 2008.

arbejde' kan spørgsmålet om strategier for udvikling af de universitetspædagogiske centre rejses.

Strategier for udvikling af de universitetspædagogiske centre

Ansvar for universitetspædagogik og strategier for innovation deles i tilbageblikket i to typer, nemlig i de konventionelle universitetspædagogiske centre og 'de nye', som jeg gennemgående har refereret til som typen Learning lab og Knowledge lab'er. Lad mig give en karakteristik med udgangspunkt i de konventionelle universitetspædagogiske centre.

I en dansk, og fortsat nordisk optik, har de fleste universiteter og højskoler siden 1960'erne og 70'erne etableret centre for pædagogik. Internationalt hedder disse centre ofte Center for Teaching, Education and Training for at nu bringe hhv. centrene ved universiteterne i Berkeley og Stanford i erindring. Hvis første hjemlige eksempel, som nævnt, skal relateres til Institut for Pædagogik på Københavns Universitet, må dertil føjes de centre, som de professionsstærke institutioner, som fx læge- og ingeniørstudiet og hermed de sundhedsvidenskabelige fakulteter og Danmarks Tekniske Højskole, repræsenterede⁸⁷. Men ellers tages det karakteristiske næste skridt af universitetscentre RUC og AUC med deres centerdannelser omkring 1970'erne og 80'ernes paradigmestærke kritiske projektpædagogik. Det mest paradigmestærke af 'de gamle universiteter', med reference til den gennemgåede engelsk-amerikansk-australske Ramsden/Biggs-tradition, viser sig i løbet 1990'erne at være centrene ved Aarhus Universitet. Senest med i denne kreds kom, i løbet af 2000'erne, fakultetscentre eller institutter, som fx Institut for Naturvidenskabernes Didaktik, IND, v. Københavns Universitet. I nordisk regi er det mest stabile gennem årtierne nok centeret for universitetspædagogik på Oslo universitet.

Denne rapportes ærinde er ikke at give et fuldgældigt overblik over de universitetspædagogiske centres historik. Ærindet er blot at stipulere baggrunden

⁸⁷ I dag repræsenteret af fx CEKU (Københavns Universitet) der er en forsknings-, udviklings- og serviceenhed for de sundhedsvidenskabelige efter- og videreuddannelser, se <http://ceku.ku.dk/>, samt DTU, hvor centret kaldet Learning Lab DTU har den karakteristiske brede og undervisningsorienterede opgaveportefølje, se <http://www.learninglab.dtu.dk/om.aspx>

for den vigtigste pointe om centrenes eksistensberettigelse og hovedopgave, nemlig at:

- 1) yde pædagogisk støtte til underviserne og de studerende, samt
- 2) varetage pædagogisk efter- og videreuddannelse af institutionens medarbejdere, eventuelt relateret til de såkaldte adjunktpædagogikumordninger⁸⁸.

Centrenes eksistensberettigelse er at yde støtte og støttefunktionen er kerneydelsen. Skal dette indrammes af det tydeligste eksempel (i sociologisk forstand idealtypen) kan det være Stanfords Center for Teaching and Learning, CTL, oprettet i 1975. CTL fastholder platform og formål således:

“In its broadest terms, our purpose is to promote excellence in teaching at all ranks and excellence in student learning inside and outside the classroom. Our goal is to see teaching equally valued with research as a professional commitment of faculty and teaching assistants and to provide the training and resources to make excellent teaching possible. Effective teaching encompasses more than just the transmission of subject matter, however. Excellent teaching, first of all, gains the students' attention and convinces them of the importance of what is being taught and learned. It goes on to communicate not only information and concepts but to develop powers of analysis, synthesis, judgment, and evaluation, all in a context of considered values. When teaching has truly succeeded, students leave with an ability to learn, question, and commit on their own.”

(Cit. CTLs <http://ctl.stanford.edu/> hjemmeside)

CTL refererer til alle fagområder, men har samlet kontakten til fagene hos tre områdekoordinatorer med reference til hhv. samfundsvidenskaberne, humaniora og ingeniørvidenskaberne. Siden oprettelsen har CTL udvidet hovedopgaven fra alene at fokusere på TA'ers pædagogiske træning til også at omhandle tilbud til den faste lærerstab. I 1996 blev opgaven også orienteret mod studerende, bl.a. med kurser workshop og seminarer i 'Oral Communication'. I de seneste år har CTL spillet en stigende rolle i støtte til inddragelse af teknologi i undervisningen.

⁸⁸ Oprettelse af adjunktpædagogikum og adjunktpædagogikumordninger er i øvrigt et særskilt træk ved de danske og nordiske universiteter.

Som en kontant reminder om støttefunktionens basale karakter er CTLs website bygget op omkring spørgsmålet og overskriften "How can we help you?" Dernæst klikker man sig ind på hjælpemenuerne alt efter om man er Faculty, Teacher Assistant, TA, Graduate student eller Undergraduate student.

Med den gennemgående eksplicitering af støttefunktionen er det tilsvarende eksplicit at CTL for det første ikke går ind over de faglige miljøers ansvar for de forskningsbaserede uddannelser og for det andet ikke selv varetager universitetspædagogisk forskning eller forskningsbaseret udviklingsarbejde.

Selv om man på CTL ikke selv står for forskning anerkender man forskningsbehovet. Man har også ønsker til 'konkret forskning', som nedenstående brudstykke fra en samtale med en CTL-koordinator, kaldet M, vidner om.

"(...) Da vi i afslutningsvist runder spørgsmålet om forskningsbehovet fortæller M: Jeg forestiller mig egentligt at mine ønsker er meget konkrete fx forskning i introduktionskurserne, i Teacher Assistant, TA, training, eller fx 'hvad lærer de humaniora studerende af 'large classes' og af 'small seminars with discussions'. Det har vi ingen rigtig systematisk vide om.

Men ellers er 'den nye hjerneforskning' jo også interessant og har måske noget nyt at sige om de 12 - 24årige, som jo endnu ikke er færdigudviklet.

Jeg spørger om der er samarbejde med SUSE (School of Education) og afdelingen SIHER.

M: Nej det er der ikke tradition for, underligt nok.

Jeg nikker bekræftende og M fortsætter: Jeg kender ikke historien men så vidt jeg kan se er SIHER meget orienteret mod policy og organisation og ikke mod hvad der sker i klasserummet.

Det bekræfter mine søgninger også og vi runder derfor af i fællesskab med at konstatere 'ingen forskning i hvad der sker i det akademiske klasseværelse'."

(Cit. Borgnakke 2010 Rejsedagbøger Stanford, Samtale CTL)

Det er unægtelig en tankevækkende konstatering. Samtidig er det en præcis formulering af et gennemgående behov som de universitetspædagogiske centre

synliggør som et behov for at forske i 'hvad der sker i det akademiske klasseværelse'.

CTL repræsenterer, sammen med centret ved Oslo Universitet, de centre som gennem flere tiår både har stabiliseret hovedopgaven omkring støtte til at styrke undervisningen og udvidet antallet af centrets ydelser og brugere. Men samtidig kom de universitetspædagogiske centre og deres ellers stærke forankring i undervisningen under pres i løbet af 1990'erne ikke mindst af de nye former for 'Learning Lab'.

Det karakteristiske ved Learning Lab'er er at de både repræsenterer en innovativ projekttankegang, en udadvendthed og projekter, der netop udspringer af forskningen. Som tidligere beskrevet udtrykker Stanfords PBL-lab og herhjemme Learning Lab'er oprettet på CBS, DPU og SDU sig gerne i modus 2 vendinger og i samarbejder med eksterne partnere. Til gengæld har de typisk ikke ansvaret for undervisning. Den ligger som tilforn i universitetsinstitutternes regi.

Efter ca. 10 års succes som dynamisk ny type tyder meget dog på at det nu Learning Lab'er der er under pres⁸⁹. Formentlig handler det om at Learning lab'erne med deres flade, løse strukturer og projektlogikken ikke sikrer implementering, socialisering og oplæring af næste generation af underviserne. Og man ser et genopdaget behov for de konventionelle centre.

Fx fortæller RUC under overskriften "Overvejelser om et center for universitetspædagogik" at:

"(...) på RUC har vi gennem det sidste års tid diskuteret, hvorledes UniPæd kan være medvirkende til, at der oprettes et Center for Universitetspædagogik ved RUC. "⁹⁰

Med reference til strategiplaner (RUC 2020) understreges at man påtænker at oprette dette center som en forskningsenhed med intentionen om at "Roskilde Universitet skal være førende indenfor universitetspædagogisk forskning" (se note 74).

⁸⁹ Senest blev Learning Lab v. CBS nedlagt dec. 2010.

⁹⁰ Se <http://www.ruc.dk/uddannelse/efter-og-videreuddannelse/unipaed/center-unipaed/>, hvor der også er henvisninger til de strategiplaner der omtales og citeres fra i nedenstående afsnit.

Strategiplaner kan være interessante af flere grunde, men her er det især de offentliggjorte overvejelser, fremtidsplaner, placeringer og frem for alt understregningen af at centeret skal være en forskningsenhed vi skal hæfte os ved. Herigennem markeres en ny satsning men også et strategisk skift. Samtidig henvises til en svaghed ved de konventionelle centre, der ikke med slagkraft kan opbygge videns- og erfaringstunge miljøer uden mere overbevisende koblinger til forskningen.

Hvis vi forsat med RUC som det dagsaktuelle eksempel iagttager de nye koblede formål og opgaver, så formuleres de på RUC som følger:

"Centeret skal udgøre et forum for udvalgte repræsentanter, der med de rette redskaber og tid til rådighed, har til opgave at observere, registrere, diskutere, debattere, forske i og udvikle et særligt interesseområde - i dette tilfælde RUC's særlige pædagogiske profil og kendemærke - også med intentioner om at gennemføre pilotprojekter og undersøgelser. Intentionen er også, at der skal sættes forsøg i gang med udgangspunkt i undersøgelser over bl.a. "best practice", og frem for alt skal centeret i første omgang koncentrere sig om en registrering af, hvordan pædagogikken og didaktikken har det på RUC.

"Center for Universitetspædagogik" skal på baggrund af de processer, der gennemføres, være medvirkende til at kvalificere implementeringen og udviklingen af den nye uddannelsesreform på RUC. "

(Cit. RUCs website, se note 86)

På denne baggrund fremhæves at Center for Universitetspædagogik skal forfølge og udvikle sig gennem 4 prioriterede spor ved at observere, registrere og initiere til

1. pædagogiske og didaktiske udviklinger på RUC.
2. eksperimenter af pædagogisk og didaktisk karakter på RUC.
3. forskning af pædagogisk og didaktisk karakter på RUC.
4. uddannelsespolitiske udspil med konsekvenser for RUC's pædagogiske praksis og udvikling.

(Cit. Som ovenfor)

De RUC'ske planer afspejler et strategisk skift men også konkrete forsøg på at træde i karakter som et universitet, der faktisk forsker i sig selv og sin egen virksomhed. Som planer om kommende satsninger afspejler de samtidig en universitetspædagogisk forskning vi pt. savner, samt et eksisterende gab mellem organisations- og pædagogikudvikling og forskning.

RUC skal ikke klandres for at opsummere forskningsopgaver tæt på RUC, på egne vegne og i egne projektpædagogiske vendinger. Det er formentlig pointen. Men skal de presserende forskningsopgaver opsummeres i generelle vendinger, skal de først relateres til det iagttagede opsving i den uddannelsessociologiske policy mindede forskning, dernæst til det forskningsmæssige gab og de efterladte spørgsmål.

Især to spørgsmål hører til de efterladte. Det ene spørgsmål drejer sig om forskning i de akademiske læreprocessers organisatoriske hvordan. Det andet spørgsmål drejer sig om at placere didaktik/fagdidaktisk forskning i feltet. De to spørgsmål formuleres imidlertid ikke ens eller over samme kontinuum. Deres karakter af at være efterladte hænger sammen med dette. Man har forladt spørgsmålene, bl.a. fordi de var svære at placere 'korrekt'. Som forsøg på at erstatte spørgsmålene korrekt, dvs. på hver deres kontinuum, kan jeg referere til planchen, der blev brugt til at karakterisere universitetspædagogisk forskning 'som forskning'. Pointen er i så fald at den forskning, der savnes i 'læreprocessens organisatoriske hvordan' skal formuleres klassisk, som grundforskning, og placeres i planchens top og bund. Det fagdidaktiske spørgsmål skal snarere placeres, opgavekonkret, i midterpartiet før man 'ser' hvilken forskningsgenstand vi har for os. Det fagdidaktiske spørgsmål er på sin vis et eksempel på et prævidenskabeligt spørgsmål. Lad mig derfor tegne omridset af de spørgsmål, der skal reflekteres som de efterladte og stedse aktuelle spørgsmål.

De efterladte og aktuelle forskningsspørgsmål

Rammen for forskningsspørgsmålene kan beskrives ved at skele til hvordan gymnasieforskningen blev konfronteret med den politiske ramme og de nye

størrelsesordener, der kom fra sektoren. Først drejede det sig om et helt udviklingsprogram, nemlig 'Udviklingsprogrammet for ungdomsuddannelserne' i 1999, og dernæst om reformen i 2005. Størrelsesordenen betyder at forskerne skal forholde sig til 'en sektor i forandring', derefter til mange men forskellige typer af skoler og udviklingsarbejder og en mangfoldighed af skole-, fag- og undervisningskulturer. Fokuserer forskningen på enkelte skoler og fag gælder endvidere, at der er flere niveauer at dække, i det mindste det jeg regner for de tre vigtige, nemlig et ledelses-, et lærer-, som et undervisningsniveau, samt flere parter, nemlig lærere og elever (Borgnakke 2004).

Forskningsopgaver af den beskrevne størrelsesorden kan ikke bæres igennem af eneforskere og kan ikke koncentreres om enkeltstående temaer. Men i gymnasieforskningens tilfælde kan der også refereres til et tiår med udvikling af et helt institut, nemlig Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, samt udvikling af forskningsprogrammer, kollektive forskningsprojekter, ph.d.-projekter og inddragelse af masterstuderendes arbejder. I så henseende lykkedes det over ca. 10 år at opbygge et forskningsmiljø, samt bidrage med praksisorienterede forskningsresultater på alle niveauer i miljøet ⁹¹.

I den foreliggende sammenhæng er pointen at de rammer og udfordringer, som gymnasieforskningen mødte i løbet af 2000'erne, kan 'oversættes' til universitetspædagogisk forskning. Forskningsstrategisk taler vi i så fald primært om udfordringer til at udvikle en praksisnær modus 2 forskning, der gerne må tage form af aktionsforskning og forskningsbaseret evaluering af organisationsudvikling og pædagogikudvikling. Men der kunne også være en pointe i at understrege en udfordring, der knytter sig til at universitetspædagogisk forskning i modsætning til den øvrige uddannelsesforskning endnu ikke har fundet identitet som forskning, endsige udpeget mærkesager. Derfor kunne en mærkesag være at nytænke de klassiske, men efterladte forskningsspørgsmål. I relation til 'læreprocessens organisatoriske hvordan-spørgsmål' er den første udfordring at nytænke relationen til grundforskning i læreprocesser. Desuden er udfordringen at nytænke grundlaget (tilbage til Dewey, Piaget og Vygotsky). Herigennem udfordres teori og begrebsbygninger (og deres normative

⁹¹ DIG-instituttets projektudvikling og resultater dokumenteret ved DIG's skriftserie følges op af oversigter over ph.d.-afhandlinger og masterafhandlinger.

overbygninger) empirisk, analytisk og dagsaktuelt. Det rækker også til udfordringer af de normativt stærke, men empirisk forskningssvage læringsparadigmer, som tidligere eksemplificeret (se gennemgangen af Biggs-paradigmet). Og endelig rækker nytænkningen til at aktualisere et konkret spørgsmål, som fx dette: Hvordan skal de akademiske læreprocesser organiseres - hvordan ser næste generation af læringsstrategier og modeller ud?

Hvordan ser næste generation af akademiske læringsstrategier og modeller ud?

Forskningsspørgsmålets aktuelle relevans understreges af universitetspolitiske tiltag om at udvikle studenteraktiverende undervisningsformer, koble sig til de ændrede organisationsformer, samt tematisere forholdet mellem formel skolestisk læring og uformel læring. I forlængelse heraf peger mine egne forskningsprojekter på at læringsspørgsmålet kædes sammen med de it-baserede strategier for organisations- og pædagogikudvikling⁹² og med spørgsmål om dannelse og 'life skills' som et samspil mellem literacy, numeracy og technacy (jf. Borgnakke 2007, 2010a, 2011). Sådanne projekter referer både til forskning i gymnasie- og i universitetsfeltet og peger på at et yderligere samspil mellem universitetspædagogisk forskning og gymnasieforskning kunne have et stort potentiale. Desuden ville der i de konkrete projekter være oplagte fælles empiriske studier der kan bære formuleringer om 'næste generation' eller tematisere overgange fra gymnasiet til universitetet.

Det tematiske slægtskab er oplagt og på flere måder forberedt. Fx har det Humanistiske Fakultet ved KU afholdt konferencer og seminarer, der matchede temaet om 'De nye studerende'. Det gælder fx seminaret i 2008, der med titlen *Ungdommen nu til dags—hvem er de nye studerende?* lagde op til debat og svar fra såvel ungdomsforskere som gymnasieledere⁹³. Samtidig kan der bygges videre på rapporter og debatbøger, der fokuserer på gymnasieeleverne, fx rapporten *Fra Kirkegaard til Calvin Klein* (Nielsen 2000), eller fokuserer på lærer-elev relationerne

⁹² Projekterne i gymnasiefeltet udspringer af EU-projektet CLASP og er bl.a. rapporteret på portalen Workingprogress. Projekterne i universitetsfeltet udspringer af KUs temapakke projekter om e-science og er rapporteret på ITAKA-portal, se i øvrigt bilag 2.

⁹³ Arrangør: Studie- og Karrierevejledningen Humaniora, KU.

(Bugge og Harder 2002), eller bidrager til kritisk analyse af forholdet mellem gymnasiet, ungdommen og identitetsdannelsen (Illeris m.fl. 2002). I spørgsmålet om 'Next generation' har man desuden fra universitetspolitisk side fulgt trop, på KU bl.a. med udviklingsprojektet Den gode Uddannelse. Desuden tilrettelagde KUs naturvidenskabelige fakultet i 2009 kampagnen *Moving Science* for at komme De nye studerende i møde. Virkemidlerne var lig de unges egne, nemlig internettet og YouTube⁹⁴. I samme medieånd præsenterer Det Naturvidenskabelige fakultet fag og uddannelser, ligesom KU i 2010-2011 lancerer en videoserie hvor 4 studerende præsenterer sig selv.⁹⁵

Min pointe er ikke at reducere næste generation af læringsmodeller til et spørgsmål om hvor i medierouletten vi placerer os og gerne spiller med, enten det nu er websites, internettet, podcast, blogs, twitter, facebook eller videoer på YouTube. Pointen er snarere den kultursociologiske selvfølgelighed som *den fortløbende brugerdrevene udvikling* af de nye teknologier og sociale medier repræsenterer for de unge generationer. I så henseende bærer næste generation af studerende i bogstavelig forstand som i overført betydning tidens it-grej og medierouletter med sig ind i den akademiske læringskontekst. Og studiet af de praktiske konsekvenser af den 'kultursociologiske selvfølgelighed' udfordrer læringsforskningen empirisk, knyttet til grundforskning, og innovativt, knyttet til praktisk udvikling.

På denne baggrund skærpes forventningen til universitetspædagogisk forskning om at bygge videre på de relevante undersøgelser og forskningsprojekter, der måtte komme fra gymnasieforskningen og selvbevidst starte 'helt nye' grundforskningsprojekter og udvikle relevant modus 2 forskning og følgeforskning. Og da KU's satsninger er nævnt ovenfor, kan man tilsvarende forestille sig 'følgeforskningsprojekter' gennemført i relation til dels KU fakulteters og institutters egne fag- og forskningsprofiler, dels til de innovative projekter via Den gode uddannelse⁹⁶.

⁹⁴ Se fakultetets præsentation <http://www.science.ku.dk/film/> samt analysen på ITAKA opslaget.

⁹⁵ Se KU opslagene <http://www.science.ku.dk/uddannelser/filmoversigt/>

⁹⁶ Konkretiseres dette for Det Humanistiske Fakultet skal 22 ud 66 bevilgede projekter gennemføres på humaniora.

Den fælles udfordring til universitetspædagogisk forskning, skal dog samtidig formuleres tættere på hvad der er 2010'ernes bud, post festum, på 1970'ernes reform- og projektpædagogiske universitetscentre og på kontrasten mellem de nye og de gamle universiteter.

Størrelsesordenen 'et helt universitet fra BA- til ph.d.' er en vigtig markering og sammen med den nye spændvidde i læringsspørgsmålet (fra det lærende subjekt til den lærende organisation') ligger provokationen i at universitetspædagogisk forskning må tage de nye størrelsesordener til sig. Samtidig er udfordringen at nytænke spørgsmålet så det vitterligt forholder sig til grundlaget, nemlig at universitetet, som den eneste institution har ansvaret for forskningsbaseret undervisning. Det hænder vel at 'forskningsbaseret undervisning' opfattes som kliche, men ligefuldt er forskningsbaseret undervisning kernen. Og derfor er spørgsmål som fx 'Hvordan skal de akademiske læreprocesser organiseres så de frugtbart er under indflydelse af og spiller sammen med fagets forskning, forskere og forskningsfeltet?' både konkrete og grundlæggende.

Sådanne spørgsmål kan i øvrigt kaldes både klassiske og efterladte spørgsmål, som trænger til nytænkning i samspil med spørgsmålets faglige komponent. Lad mig derfor gå videre til det andet forskningsspørgsmål, nemlig det fagdidaktiske og skærpe spørgsmålet om hvor fagdidaktisk forskning kan/ skal placeres 'som forskning' til: Hvor skal forskning i universitets fagdidaktik placeres og hvordan ser genstandsfeltet ud?

Fagdidaktisk forskning, placering og genstandsfelt?

Skeles der som tidligere til gymnasieforskningen refereres der til en stærk tradition for fagdidaktisk forskning, der kan gå på langs af uddannelsessystemet. Men der refereres også til en svag og sårbar forskning, der endnu er i sin vorden. Den stærke tradition eksemplificeres via de store fag som dansk, matematik, historie, fremmedsprog. Her vil der i perioden 1970 – 2000 være afhandlinger, forskningsrådsstøttede projekter og projekter, der går på langs af folkeskole- og gymnasie- og til dels universitetsniveauet⁹⁷.

⁹⁷ Af de tidlige fagdidaktiske licentiatafhandlinger, relateret til danskfaget, skal nævnes Finn Hauberg Mortensen (1979) og Ib Poulsen (1984), samt ph.d.-projekter som de gennemføres fra 1990'erne fx af Vibeke

I forhold til universitetsplaceringen kan der refereres til hele spektret af universiteter og fakulteter. Den fagdidaktiske gymnasieforskning skal gennemgående og primært placeres ved DIG/SDU, som rammen for fagdidaktiske ph.d.-afhandlinger og forskningsrapporter⁹⁸, afholdelse af forskningskonferencer som fx *Fagdidaktik – mellem fag og didaktik* (2004) eller opstart af netværk, som fx *Netværk for forskning i danskfagets didaktik* (DaDi). Går vi videre til universitetsområdet har didaktisk forskning i forbindelse med de professionsorienterede universitetsuddannelser, nemlig læge- og ingeniøruddannelserne, hverken samme synlighed eller fylde. Dog har man på DTU en rutineret omgang med 'ingeniøruddannelsernes didaktik', ligesom DTU's pædagogiske center i en årrække hed *Center for didaktik og metodeudvikling*. Men ellers er den fagdidaktiske forskning, der gør sig gældende som naturvidenskabelig didaktik placeret på såvel RUC, IMFUFA, SDU, AUC som på KU, IND, med indbyrdes samarbejder om konferencer og tidsskrift som fx *Matematik og Naturfagsdidaktik, tidsskrift for undervisere, formidlere og forskere*⁹⁹. Forskning vedrørende danskfagets didaktik skal placeres på DIG/SDU, på DPU og KU. Forskning i sprogdidaktik, eller fremmedsprogsdidaktik, aftegner et lignende mønster. Følges forskningsfeltets egne beskrivelser (se fx Haastrup 2001, Jensen 2005) kan fremmedsprogspædagogisk forskning placeres på de enkelte institutioner, men det går via de enkelte forskere og deres samarbejder om projekter, konferencer og tidsskrifter, som fx *Sprogforum – tidsskrift for sprog og kulturpædagogik*¹⁰⁰. Men som fagdidaktisk forskning på universitetsområdet har det næppe institutionel synlighed. Dog synliggør Aarhus universitet

Hetmar og Gitte Ingerslev ved DPU og siden af Ellen Krogh og Nikolaj Elf ved SDU. Yderligere sammenfatninger se Krogh 2003 og Elf 2009. Sprog- og fremmedsprogsdidaktikken varetages gennemgående af bl.a. Hanne Leth Andersen, AU, Karen Lund, Karen Risager, Karen Sonne Jakobsen, RUC, Kirsten Haastrup, DPU og Anne Jensen, SDU. Udspringet er sammenfattet fx i Jakobsen, Kristiansen, Risager 1984. Vedr. historie- og matematikdidaktik se nedenfor.

⁹⁸ Forskningsrapporter se skriftserien Gymnasiepædagogik, ph.d. afhandlingerne se SDU websiten http://www.sdu.dk/Information_til/Studerende_ved_SDU/Din_uddannelse/Phd_humaniora/Ph.-d.-d.-d.-afhandlinger

⁹⁹ MONA udgives af Det Naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet, i samarbejde med en række andre uddannelsesinstitutioner, se yderligere <http://www.ind.ku.dk/mona/>

¹⁰⁰ Tidsskriftet er startet i 1994, se oversigt 1994-2010 her <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/udgiv.html>

sprogdidaktikken og koblingen til universitetspædagogik ved oprettelse af professorat i området i 2007 tilknyttet Center for undervisningsudvikling.¹⁰¹

Endeligt skal en sidste type fagdidaktisk forskning nævnes, nemlig projekterne ved de forskningsrådsstøttede centre. I sammenhængen er de relevante tre centre støttet af Statens Humanistiske Forskningsråd, SHF, 1995-2002, nemlig: Center for Humanistisk Historieformidling, Center for Matematiklæring og Center for Læseforskning. Her blev Center for Humanistisk Historieformidling, eller Historieformidlingsprojektet i daglig tale, eksemplet på det tværinstitutionelle og 'flerfaglige' forskningsprojektsamarbejde (Jensen 1996 og Bryld 1999)¹⁰².

Betragter man de forskningsområder og projekter, der ovenfor er bragt i erindring, skal fortsat noteres at de fagdidaktiske projekter går på langs af uddannelsessystemet og derfor ikke fokuseres på det universitetsdidaktiske område. Men ellers er der i øvrigt hverken placeringsvanskeligheder eller andre udfordringer at bemærke end dem, der knytter sig til de enkelte forskningsprojekter. Dog er der ved nærmere øjesyn en interessant ajourføring af de fælles grundbegreber som på skift anvendes, ikke anvendes, forlades og genoptages. Didaktikbegrebet udsættes fx for sådanne skift.

I Historieformidlingsprojektet bruges didaktikbegrebet ikke. Derimod bruges bevidsthedsbegrebet, altså "historiebevidsthed". Det forlades imidlertid også, og dét (om end der er tvivl) til fordel for læreprocesbegrebet. I forskningsprojekterne gennemført ved Center for Matematiklæring¹⁰³ blev didaktikbetegnelsen ej heller

¹⁰¹ Hanne Leth Andersen tiltrådte professoratet.

¹⁰² Historieformidlingsprojektet ledes af Claus Bryld (RUC) og Bernard Eric Jensen (DLH). Centeret gennemførte komparative undersøgelser af humanistisk historieformidlings kendetegn og rapporterede løbende undersøgelserne i centerets skriftrække (11 bind).

¹⁰³ Projekterne gennemføres i 1998 -2002 ved centret ledet tværinstitutionelt af Morten Blomhøj (RUC) og Ole Skovsmose (AUC). Gennemgående deltagere var desuden *Helle Alrø*, Aalborg Universitet, *Iben Maj Christiansen*, Aalborg Universitet, *Lena Lindenskov*, Danmarks Pædagogiske Universitet, og *Tine Wedege*, Roskilde Universitetscenter. <http://mmf.ruc.dk/~bds/123.htm>

brugt. Derimod blev læringsbetegnelsen og de nye læringsbegreber brugt såvel om centrets projekter, i skriftserien og referencer. Hvis jeg dertil føjer at man i mediedidaktiske projekter sporer en vægring både ved pædagogik- og didaktikbegreber (man foretrækker fx dannelsesbegreber) samt at den internationale svingende begrebsbrug (curriculum frem for didaktik) dernæst vidner om at man internationalt hellere bruger begreber om life skills end dannelsesbegreber... ja så nærmer vi os situationen hvor vi reelt ikke ved hvor den fagdidaktiske forskning og dens begrebsbygninger gerne vil placeres.

De enkelte projekter skal ikke klandres. Og pointen er ikke en løftet pegefinger a la 'det er svært at styrke et forskningsfelt, hvis forskerne ikke har fælles grundbegreber eller vil kendes ved relationen til dem'. Pointen er en anden, hævder jeg. Placeringsvanskeligheder og manglende grundbegreber refererer til en ægte vanskelighed. I sig selv kan fagdidaktik næsten ikke placeres 'som forskning'. Lad mig tydeliggøre standpunktet med to eksempler, hvor det første viser et forskningsperspektiv og placeringsmuligheder og det andet viser et undervisningsperspektiv og vanskeligheden.

I forskning der vedrører danskfagets didaktik kan der spores flere konsistente forskningsinteresser, genrer og begreber. Og som Ellen Krogh gennemgår det i ph.d.-afhandlingen om *Danskfagets didaktiske diskurser* (Krogh 2003) er der identificerbare flerstrengede interesser, der igen kobler sig til danskfagets traditionsrige delinger i hhv. de sproglige, litterære og mediemæssige aspekter. Med en stærk forankring i de traditionsrige faglige positioner kan det stå som åbent spørgsmål om hvordan man skal karakterisere tilhøret til uddannelsesforskningen i øvrigt. I forhold til den karakteristiske fokusering (elev, social baggrund, køn, etnicitet) er der interessante slægtskaber både tematisk og i de forskningsmæssige erkendelsesinteresser. Pointen er at følger vi forskningsinteressen for de sproglige, litterære og mediemæssige aspekter, så anes også et grundlag for didaktisk forskning omkring dansk-, modersmåls-, fremmedsprogs- og matematikundervisningen. Enigheder og uenigheder om de fælles interesser, didaktik-, dannelses- og læringsbegreber kan formuleres.

Desuden kan diskussionen måske samles omkring de internationale spørgsmål om dannelse og livsfærdigheder (life skills) som literacy, numeracy og digital literacy, eller technacy, som det senest er foreslået (Elf 2009, Borgnakke 2011).

I ovennævnte tilfælde hævder jeg at der er få placeringsvanskeligheder og de, der måtte være, kan placeres enten i bunden af planchen over 'adgangsveje til videnskaben', i planchens midte og top eller direkte i det interdisciplinære forskningsfelt. Lad mig dernæst give eksemplet hvor placeringsmuligheden er svær at skimte. Eksemplet er en foromtale af et oplæg, der afholdes marts 2011 på RUC, som en del af en seminarrække i regi af IMFUFA. Oplægget, der skal holdes af Højgaard, bærer titlen *Hvorfor undervise i fysik?* Og dernæst følger foromtalen således:

"Undervisningsfaget fysik behøver ikke, og bør nok uanset undervisningsniveauet ikke, nødvendigvis være en spejling af videnskabsfaget fysik. Men hvad skal undervisningsfaget fysik så være? Og hvorfor skal der undervises i fysik? Vi ligger jo i kølvandet på den videnskabscentrerede læseplanstænkning efter 2. verdenskrig, hvor man netop ofte kunne undvige spørgsmål om hvad og hvorfor med henvisninger til videnskabsfaget, når det gjaldt fag som matematik og fysik. Hvorfor vi fysikundervisere står lidt på bar bund, når vi skal begrunde fysikundervisning i en tid, hvor faget ikke mere selvindlysende sælger sig selv. Ved seminaret vil jeg forsøge at lappe lidt herpå ved at give mit bud på, hvilke begrundelser jeg finder vigtige og holdbare set i forhold til elevernes og samfundets behov, og hvilke jeg nærmere oplever som mere uholdbare salgsargumenter."

(Cit. RUC/IMFUFA/Seminarrække)

Jeg synes ikke der kan herske tvivl om spørgsmålets didaktiske relevans og refleksionsværdi. Relateres 'Hvorfor undervise i fysik?' til Løvlies tidligere beskrevne refleksionsniveauer og P1-P2-P3-model, er det et stilsikkert P3-eksempel og et oplæg til didaktisk metarefleksion. Men samtidig volder formuleringen vanskeligheder, især når refleksioner skal relateres til det undervisningspraktiske P1-niveau. Det jeg karakteriserer som en ægte placeringsvanskelighed starter allerede i udspringet som vanskeligheder med at

betegne den fagdidaktiske hovedgenstand, her fysikfaget. Ifølge det citerede skal der skelnes mellem undervisningsfaget fysik og videnskabsfaget fysik. Her fastholdes pointen at undervisningsfaget ikke nødvendigvis afspejler videnskabsfaget. Dernæst kan der peges på en videnskabscentreret læseplanstækning, der henviser til videnskabsfaget, men også medfører at fysikundervisere står på bar bund, når fysikundervisningen skal begrundes og det i 'et tid hvor faget ikke mere sælger sig selv'.

Højgaard har ret i at der skal skelnes og vi sendes formentlig også rigtigt af sted i analytisk forstand ved at skelne mellem undervisningsfag og videnskabsfag. Til gengæld øges problemet i deskriptiv forstand. Vi kan ikke se den didaktiske genstand, eller se hvad der afspejler hvad, eller se relationen mellem faget, videnskabsfaget og undervisningsfaget. I sammenhængen er den vage deskription en pointe fordi den peger på konsekvensen: vi står på bar bund. Men pointen er så også at skal der fastere underlag skal det didaktiske spørgsmål kontekstualiseres. Samtidig skal konkretiseringsgraden øges betragteligt fx med beskrivelse af genstanden som 'undervisningsfaget fysik, således som det ser ud i gymnasiet ifølge fagbilaget x, læseplanen y og lærebøgerne a og b'. Eller beskrivelse af 'videnskabsfaget fysik, sådan som det præsenteres på bacheloruddannelsen og deler sig i disciplinerne l, m, n' eller 'den videnskabelige og faglige metier, sådan som den ser ud blandt fysikere når de bliver uenige om r'. Pointen er at konkretiseringsgraden skal være ganske høj før vi ser hvilken genstand vi faktisk har for os. Og omvendt: uden konkretiseringer risikerer vi at betegnelserne er pseudokonkrete. Faren ved pseudokonkrete begreber og betegnelser er flere. Men det drejer sig ikke mindst om faren for at hverken forskere eller undervisere anerkender betegnelsernes præcision, men blot nikker ja til eksistensen af 'sådan-cirka-betegnelser'.

Afrundes eksemplet i mere generelle vendinger vidner placeringsvanskelighederne om at hvis fagdidaktisk forskning skal begrundes 'som forskning' skal forskningsopgaven kontekstualiseres og træde i karakter som konkret genstand før afklaring af forbindelser til videnskabsfag og til teoretiske og forskningsmetodologiske dimensioner falder for. For fagdidaktiske forskningsprojekter er afklaring af forbindelserne ydermere vigtig fordi de

signalerer det videnskabelige tilhør og forskningens plads i det interdisciplinære landskab. Skal det siges kort betyder det at forskning i fysikdidaktik og matematiklæring i det mindste må afspejle videnskabelige forbindelser mellem matematik/fysik, pædagogik og psykologi. Skal forskeruddannelse i fagdidaktik styrkes, gælder tilsvarende at vejledere, kurser og forskernetværk må afspejle et aktivt tilhør til de interdisciplinære (og 'pædagogik – psykologi – sociologi' tonede) forskningsmiljøer.

Forskningens fagdidaktiske og praksisorienterede fokus styrkes af forbindelsen til den konkrete kontekst. Synsfeltet udvides tillige i disse år af den politiske diskurs og af de nye blikretninger. Fx forskydes kontekstbegrebet og hermed undervisningens og læreprocessens kontekst til både at være klasserummet og organisationen. Herigennem kobles de fagdidaktiske forskningsspørgsmål (igen?) til studier i pædagogik- og organisationsudvikling, samt kobles til teorier om pædagogisk professionalitet, organisatorisk læring, nye ledelsesstrategier og lærerteam. Eksempler på empiriske projekter, der sætter fokus på professionaliseringens praktiske konsekvenser i gymnasiefeltet, blev givet gennem ph.d-afhandlingerne på DIG/SDU fx af Raae 2004, Senger 2003, Lading 2008, Abrahamsen 2009. Analyserne i afhandlingerne spiller til dels også sammen med de øvrige forskernetværk og projekter om professionalisering og modernisering, jf. fx Hjort 2004, Nordisk Pædagogik 2006.

Pointen i disse forskydninger af forskningsinteresserne er som tidligere nævnt at de kan identificeres som knyttet til sektorforskningen. Men det kan altså også knyttes til de tværgående og overgribende forskningsinteresser. Sammen med analyser af politiske reformer, organisatoriske forandringer og forskydninger af lærerfunktioner og kompetencer, kommer de til at repræsentere nye kernespørgsmål og temaer såvel for forskningen og som for den praktiske udvikling.

Skeles der en sidste gang til gymnasieforskningen kan dette iagttages i to af de projekter, der har fået støtte til at udforske temaerne efter reformen, nemlig hhv.

projekt "Gymnasireform 2005 – professionalisering af ledelse, lærere og elever?"¹⁰⁴ og "Lærerroller i praksis. Nye lærerroller efter 2005-reformen"¹⁰⁵.

De sektororienterede projekter er en del af den politologiske vending. Derfor er det relevant at diskutere om den fagdidaktiske forskning går styrket eller snarere svækket ud af at koble sig på forskningsfeltets trend.

Styrket (eller svækket) fagdidaktisk forskning?

De tidligere citerede strategiplaner på RUC lod intentionerne for universitetspædagogisk forskning omhandle såvel pædagogik, didaktik som uddannelsespolitik. Intentionen var praksisorienteret, bl.a. ved at sætte 'forsøg i gang med udgangspunkt i undersøgelser over bl.a. "best practice". Intentionen var tillige koncentreret, som det blev understreget:

"(...) og frem for alt skal centeret i første omgang koncentrere sig om en registrering af, hvordan pædagogikken og didaktikken har det på RUC."

Ved at formulere opgaven som en registrering af hvordan pædagogikken og didaktikken 'har det' klarer RUC og det kommende center for universitetspædagogik frisag. Og det er dem vel undt. Det ville formentlig være en uløselig opgave at sætte turbo på universitetspædagogisk forskning og samtidig give et videnskabeligt løft til hver af de fagdidaktiske 'sær-interesser'. De fakultære varianter af universitetspædagogiske centre og forskning, som ved Aarhus og Københavns Universitet, har det i så henseende lettere. Her er naturvidenskab eller sundhedsvidenskab eller humaniora en institutionaliseret reference for præciseringer af didaktik som fagdidaktik, der så kan kaldes fx 'Humanistisk fagdidaktik'.

¹⁰⁴ Det forskningsrådsstøttede (FKK) projekt ledes af Katrin Hjort og gennemføres i et tværinstitutionelt samarbejde; se Gymnasiepædagogik nr. 66.

¹⁰⁵ Projektet gennemføres ved SDU, IFPR, ledet af Lilly Zeuner, se Gymnasiepædagogik nr.64, 68 og 78.

Svend Erik Nordenbo indledte ganske vist et conferenceindlæg¹⁰⁶, med humanistisk fagdidaktik som emne, med ordene "Jeg er blevet bedt om at tale om et emne, som ikke eksisterer". Nordenbo pegede også straks på problemet:

"På det humanistiske område findes der en række fag, der nok kan samles i undergrupper, men som faktisk ikke ses i sammenhæng som ét område". (Cit. Nordenbo 2005)

Trods Nordenbos korrekte påpegninger er det ikke desto mindre i fakultetsløsningerne man finder 'Humanistisk fagdidaktik' enten det nu er som en præciserende henvisning til et emne, et modul på kandidatuddannelsen eller som tituleret forskningsområde.

På Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, INSS, på Det Humanistiske Fakultet, KU, er der oprettet forskergrupper, bl.a. i *Danskfagets Didaktik*. Under denne overskrift præsenteres forskergruppens mål og kerneområder, som følger:

"Forskergruppen ønsker at styrke forskning i den fagdidaktiske dimension af danskfaget. Det er samtidig målet at videreudvikle fagdidaktisk forskning mere bredt inden for de humanistiske fag for at understøtte 'den gode undervisning' inden for hele uddannelsessystemet, herunder også på universitetsniveau. Gruppen definerer sine overordnede interesser i tre kerneområder: Forskning i Danskfagets didaktik, Humanistisk fagdidaktik, Æstetisk læring samt Museologi. (Cit. INSS website ¹⁰⁷)

Fordi jeg mener at kende området er jeg tilbøjelig til at give forskergruppen ret i at forskningsinteresserne kan beskrives i de tre (fire?) kerneområder. Men søger man betegnelsernes logik og ser man det udefra, har man også lov til blot at melde pas. Det er (dansk-) 'fagets didaktik', humanioras 'fagdidaktik' og (æstetisk) 'læring' interesserne står om. Dernæst er det 'læren om', som i psykologi og sociologi, in

¹⁰⁶ Holdt på tidligere nævnte conference Fagdidaktik – mellem fag og didaktik, SDU 2004, publ. i konferencerapporten, Gymnasiepædagogik nr. 55, s.33-45.

¹⁰⁷ INSS forskergrupper, herunder Danskfagets didaktik, kan ses præsenteret her <http://inss.ku.dk/forskning/forskergrupper/#didaktik>

casu: Museologi. Det er ikke svært at følge, her danskfagets, didaktiske bredde. Men det er svært at 'se' genstandsfeltet og forskningsinteressernes fælles kerne, begrebsbygninger og placeringer i det interdisciplinære forskningsfelt.

Dette afsnits eksempler understreger, at der er reelle placeringsvanskeligheder, som handler om præcisering af den universitetsdidaktiske forsknings grundlag, videnskabelige tilhør og opgaver. Tillige er der en udfordring og et dilemma at tage stilling til. Udfordringen repræsenteres af de nye interdisciplinære og tværfakultære forskningstemaer med appeller om at udvikle såvel universitetspædagogisk grundforskning, som praksisorienteret modus 2 forskning. Dilemmaet, som jeg skal kommentere nedenfor, repræsenteres af de nye størrelsesordener og af den politiske iver for at markere sig med ønsker til forskningen.

Et dilemma mellem politik, strategi og forskning

OECD og herefter de nationale strategier på området sætter ingen tvivl om at 'man' ønsker at styrke universitetspædagogisk forskning, dens organisation og praktiske implementering. Den politiske diskurs afspejler hvordan de temaer, som ikke blot politikere men også universitetsrektorer og dekanater kunne ønske forskningsprojekter om, beskrives som fortætninger af den politiske diskurs og nøglebegreber. Der skal fx sættes fokus på 'de studerendes læring frem for lærerens kundskabsformidling' og sættes fokus på 'studiekompetencer', 'aktiverende undervisningsformer', 'læringsstile' og 'øget gennemførelse'. Problemet er at selv om universitetspædagogiske forskere forstår og tilslutter sig den politiske tendens risikerer nøglebegreberne, hvis de følges, at være pseudokonkrete udgangspunkter¹⁰⁸.

Det betyder, at selv om universitetspædagogisk forskning satsede på tematisk at følge den politiske diskurs, så skal forskningen skærpe den analytiske distance både til sektoren og til de politiske dagsordener. Forskningen skal også insistere på at oversætte eventuelle pseudokonkrete udgangspunkter til de relevante og præcise forskningsspørgsmål.

¹⁰⁸ Og bundet til hvad jeg før kaldte 'sådan-cirka-betegnelser'.

Desuden skal forskningen tackle paradokser, der knytter sig til forskningsbaseret undervisning og akademisk læring.

Paradokser kan udtrykkes på flere måder. Men grundlæggende handler 'det paradoksale' om at en universitetslærer kan undervise, men ikke lære andre mennesker, in casu de studerende, 'at tænke' eller 'at være kritisk' endsige at 'agere konstruktivt og innovativt' eller 'at udforske verden'. Alle disse for universitetet livsvigtige og fornemme læreområder må de lærende selv aktivt tilegne sig. Hver generation af studerende må tillige erobre en plads (deres plads) i den akademiske læringskontekst. Det er tænkeligt det lyder højstemt. Men for universitetspædagogisk empirisk forskning er 'det paradoksale' mere nøgternt et faktum og i øvrigt fælles grundvilkår. I forhold til de fælles vilkår kan vi som forskere, undervisere og vejledere, udvikle og ajourføre det forskningsbaserede vidensindhold i undervisningen, skærpe de faglige udfordringer og sammen med de studerende optimere rammerne for at gennemføre de akademiske aktiviteter og faglighedens gøremål og handlerepertoire.

Med henvisning til de respektive fakulteters traditioner og betingelser kan lærere og studerende formentlig også pege på pædagogisk særligt sårbare, og derfor måske forsknings- og udviklingskrævende steder. Skeler jeg fx til eget fakultet og undervisning ville jeg nævne 'storholdsundervisning på bacheloruddannelsen' og 'specialevejledningen' på overbygningen som eksempler, der udfordrer både universitetspædagogisk forskning og praktisk innovation. Eksemplerne berører den indre kerne i spørgsmålet om forskningsbaseret undervisning og har samtidig reference til hver sin ende af det kontinuum, som akademiske læreprocesser udfoldes over. 'Storholdsundervisning' kan desuden karakteriseres som en senmoderne idealtipe, der finder mere udbredelse, men paradoksalt strider mod universitetets selvforståelse og formål.

Det bekymrende er at selv om forskningen søger at tackle det sårbare og paradoksale, så presser den politiske omverden på, ivrig for at få mere entydige svar og 'gode eksportvarer'. Og fremover skal forskningen yderligere rustes nu til at tackle politiske ønsker om evidensbaseret praksis, strategisk forskning og forskningsbaserede svar på 'hvad der virker'.

Den politiske dagsorden indrammer både de nye institutioner, som fx et dansk Clearinghouse, der i 2006 fik til huse på DPU, og de nye forskningsstrategiske temaer, som knyttes til udvikling af det vi i dag kender som professionshøjskolerne. Clearinghouse blev ved oprettelsen præsenteret som et koncept, men præsenteres i dag snarere med ordene:

”Et nyt paradigme vokser frem i disse år inden for medicin, socialarbejde og pædagogik. Forskere og praktikere vil sikre, at praksis hviler på den bedste, tilgængelige viden. Det kaldes evidensbaseret praksis.”¹⁰⁹

Som koncept og nyt paradigme står evidensbaseringen til debat på professionshøjskolerne, fx i tidsskriftet *Argora* og i *Unge Pædagogers* temanummer *Dansen om evidensen* (2006). Som politiseret forskningsstrategi står evidensbaseringen samtidig til kritik i uddannelsesforskningsmiljøerne (jf. fx Borgnakke, Mortensen, Olesen og Rasmussen 2006). Men uanset indrammer den politiske dagsorden ikke blot paradigmer og tematik, men i stigende grad også selve forskningsspørgsmålene og forskningsmetoderne. I forskningsverdenen er den nævnte risiko for ’pseudokonkrete nøglebegreber’ derfor kommet faretruende tæt på ved at blive identiske med de forskningsspørgsmål, der følger debatten om evidensbaseret praksis.

Endnu er der ikke erfaringer med at evidensorientere uddannelsesforskningen eller evidensbasere undervisningen på gymnasie- og universitetsniveau. Undervisnings- og læreprocesser har i det hele taget så høj kompleksitetsgrad at de som komplekse helheder ikke vil kunne evidensbaseres. Det betyder at de relevante praksisspørgsmål, som akut har interesse f.eks. hvordan virker de forskellige former for forskningsbaseret undervisning, og hvilke former virker bedst? , har svært ved at finde evidensbaserede svar og løsninger. I så henseende er jeg af den opfattelse at en dobbelt strategi er nødvendig. Og frem for risiko for pseudokonkret videndeling vil universitetsverdenen have mere nytte af seriøs erfaringsformidling.

¹⁰⁹ Clearinghouse præsenteres som koncept i det såkaldte ’Konceptnotat’ (2006) og som paradigme, se <http://www.dpu.dk/omdpu/danskcldclearinghouseforuddannelsesforskning/>

For universitetspædagogisk forskning kunne dette betyde en rekonstruktion af den viden og de erfaringer, der blev indhøstet i den universitetspædagogiske kritiske fase (tilbage til 1970'erne og 1980'erne), men også at man bygger bro til den paradigmestærke universitetspædagogik, der blev udfoldet i 1990'erne. Aktuelt kan de fælles kernespørgsmål for uddannelsesforskningen også relateres til professions-, organisationsudviklings og læringsperspektivet. Det fordrer at de forrige tiårs angrebsvinkler inddrages for at udfordre hinanden. Den uddannelsessociologiske angrebsvinkel udfordres af den kultursociologiske, ligesom klasserumsforskning, fagdidaktik og studier i skolastisk læring perspektivrigt udfordres af forskning i praksislæring og nonformel læring. Beslægtede udfordringer gælder forskningsmetodologisk fx gennem udfordringer af feltforskning, aktionsforskning og forskningsbaseret innovation.

For den universitetspædagogiske forskning handler den fremadrettede pointe om at ruste sig til et bæredygtigt samspil mellem forskningen, universiteterne og de akademiske læringskontekster og herigennem sikre at både den professionelle erfaringsudveksling og videndeling er indlejret i forsknings- og udviklingsstrategierne.

På denne baggrund trækker jeg nærværende rapports pointer op i den afsluttende del 3, der opsummerer og skærper det rekonstruktive tilbageblik, nutidsblik og fremtidsblik.

Del 3

Tre spot på universitetspædagogisk forskning

I et nutidsblik er der flere grunde til at følge den beskrevne uddannelsessociologiske vending af universitetspædagogisk forskning. Vi kan således følge Patricia Gumport, med reference til SIHER/Stanford, og følge Kathleen Lynch, med reference til ECER og netværk om Policy and Education,

samt følge Stephen Ball, med reference til CeCeps/London, og Susan Wright, med reference til EPOKE, DPU. Det universitetspædagogiske forskningsfelt, og samfundet, har brug for forskergrupper, der skaber ny viden om universitet, uddannelse, politik og samfund. OECD tiltag har brug for et kritisk analytisk blik og et modspil.

Den gennemgående analyse og kritiske pointe vedrørende 'marketisation' skal fastholdes netop fordi den er en dagsaktuel virksom tendens. Således bringer dagbladet Information en redegørelse på temsiderne Fakultet (17. januar 2011) under overskriften: "Uddannelse kan blive Danmarks nye eksporteventyr". Historien og eksemplet handler dernæst om at:

"Aalborg Universitets nye filialer for uddannelse i udlandet skal drives som aktieselskaber med støtte fra private, men med dansk kvalitetsstempel, forklarer rektor. Formålet er at uddanne flere talenter og øge forskningen og ikke at tjene penge understreger han".

(Cit. Information 17.1.2011, s. 12)

I redegørelsen¹¹⁰ medtages også de kritiske kommentarer og bekymringer. Via henvisning til en senioranalytiker på det britiske Observatory of Borderless Education, Veronica Lasanowski, understreges et hovedproblem, nemlig at de udenlandske universitetsafdelinger både 'risikerer store økonomiske tab og et skår i deres image'. Universiteternes ry som 'frie og uafhængige institutioner' lider skade.

Uanset om undersøgelser af de kommende danske universitetseksporteventyr ville bekræfte skadevirkninger, eller vi står med en succes, er der ingen tvivl om at den dagaktuelle bekræftelse af tendensanalysen 'marketising' kræver politologisk, videnssociologisk og *pædagogisk* følgeforskning.

Det afgørende er om vi kan tilføje dette 'og' pædagogisk følgeforskning. Anskues spørgsmålet fra det uddannelsessociologiske forskningsparadigme er svaret umiddelbart nej. De eksemplificerede forskningsmiljøer er ikke rustet hertil og gennemgående (erfarer vi fra den øvrige uddannelsesforskning) kan

¹¹⁰ Redegørelsen gives af Lise Richter og nedenfor citeres fra Information 17.1.2011, s. 13

sociologiseringen af forskningsfeltet også repræsentere risiko for 'en sociologisk forkortning'. De spørgsmål der, igen erfaringsmæssigt, er i risikozonen er ikke mindst undervisnings- og læringsspørgsmålet.

Her kunne man måske lade den paradigmestærke uddannelsessociologi supplere med den konventionelt paradigmestærke universitetspædagogik i den beskrevne tradition fra Ramsden og Biggs. Et besnærende ægteskab, kunne man mene.

Problemet er at Ramsden/Biggs-traditionen primært har været dyrket som et praksisorienteret og normativt meningsfællesskab og faktisk undervejs i 1990'erne har fjernet sig ganske langt fra de forskningsmæssige standpunkter. Det ellers stærke paradigme mangler således forskningsforankring og mangler et fundament for at videreudvikle forskningen. Dette tydeliggøres i det hjemlige landskab, fx når ledende drivkræfter og centre skifter plads og institution.

Hanne Leth Andersen, der som tidligere beskrevet var en af drivkræfterne i udviklingen af de universitetspædagogiske centre ved Aarhus Universitet, og med til at styrke Biggs- traditionen, foretog skiftet fra Aarhus Universitet til Direktør for Learning Lab, CBS, og dernæst et skift kort efter til stilling som prorektor på Roskilde Universitet. I samme periode gør Leth Andersen i en artikel i Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift status over Biggs-traditionen (Andersen 2010) og advarer mod at traditionen risikerer en forsimplet opfattelse af det universitetspædagogiske kompleks. Det giver jeg fortsat Leth Andersen ret i. Det forunderlige er at hun ikke i opgøret antyder at det i så fald må være et selvopgør og et opgør med Aarhus-Biggs traditionen, der er hensigten. Det forunderlige er også at Leth Andersen ikke refererer til eller inddrager forskningen. Artiklen mangler en forskningsforankring og bekræfter derved at det universitetspædagogiske paradigme primært var et praksisorienteret og normativt meningsfællesskab. Og paradigmeskiftet tager form af et tilsvarende menings- og holdningsskifte.

Ved Leth Andersens tiltrædelsesforelæsning som prorektor på RUC blev der både gjort status som ovenfor og peget fremad. At de forskningsmæssige forankringer ej heller skinnede igennem ved denne lejlighed skal Leth Andersen ikke kritiseres for. Det var en prorektor tale. Men jeg fulgte tiltrædelsen på video¹¹¹ og både

¹¹¹ Den blev lagt på RUCs hjemmeside på dagen.

undervejs og bagefter blev jeg grebet af let undren. For RUC-traditionen for at indgå i universitetspædagogiske forskningsprojekter, eller centrenes selvkritiske tour de force gennem det projektpædagogiske landskab, fik heller ikke omtale eller plads i tiltrædelsesforelæsningen.

Min foreløbige konklusion er derfor som følger: Når Aarhus/Biggs-traditionen uden mærkbare referencer til forskningen står i risiko for blot at gøre eventuelle paradigmeskift til et meningsskift og Leth Andersen samtidig, via den manglende fundering i forskningsfeltet, skriver traditioner ud af historien, så *er* fundamentet for sårbart og for svagt at bygge videre på.

En fælles indstilling til forskningsbehovet er nok til stede på tværs af traditioner og paradigmer. Der er også behov for en universitetspædagogisk forskning, der (be-)griber hvad der foregår internationalt og nationalt på de politiske niveauer og er parat til at foretage empiriske studier i de praktiske følgevirkninger for universitetets indre arbejde, dvs. for uddannelse, undervisning og læring. For at se konturerne af et fundament for en sådan forskning, skærper jeg i afsnittene, der følger, det rekonstruktive tilbageblik, nutidsblik og fremtidsblik, gennem tre nedslag eller 3 spot. Jeg relaterer undervejs nedslagene til det indholdsorienterede hvad-spørgsmål (hvilket paradigmatisk indhold), det organisatoriske hvordan-spørgsmål og det strategiske hvorhen- (og med hvem) spørgsmål.

Jeg begrundet nedslagene undervejs som 'eksemplariske nedslag' således at Spot 1 koncentrerer tilbageblikket om 1970'erne og 1980'ernes karakteristiske satsninger på Aalborg Universitetscenter. Nutidsblikket og hermed Spot 2, koncentrerer tendenser fra 1990' og 2000'erne med fokus på Fagområdet for Universitetspædagogikk, Oslo universitet. Spot 3, fremtidsblikket, tager udgangspunkt i H-STAR-centret på Stanford University.

Min hensigt med disse tre spot er at sætte fokus på tre forskellige men betydningsfulde aspekter, eller tiltag, som vi i dag skal erindre, fortsætte eller genoplive. Som det vil fremgå af den afsluttende opsummering er pointen desuden at vi kan tage (og tage ved lære) af det bedste fra de tre spot: den praksisorienterede modus 2 forskning, den pragmatiske nytteorientering og den nye internationale (og interdisciplinære) grundforskning.

Spot 1: Universitetscentrene – evalueringsforskning og kritisk følgeforskning (1970'erne og 1980'erne)

Koncentreres tilbageblikket om det universitetspædagogiske omdrejningspunkt i 1970'erne så står Universitetscentrene, RUC og AUC, absolut centralt, som de forskningsmiljøer der både praktiserede projektpædagogik og skrev bøger og rapporter om det. I den forstand kan vi tale om en paradigmestærk RUC og AUC tradition for universitetspædagogik. Projektpædagogikken var desuden en velbeskrevet pædagogik når det kom til idé og principper, ligesom universitetscentrene var endog meget debatterede som uddannelsespolitisk projekt.

Rapporter om den nye projektpædagogiske praksis havde til en begyndelse primært karakter af midtvejsevalueringer og statusrapporteringer om RUC som igangværende forsøg (Beyer m.fl., 1973, Larsen 1976, 1977, Borgnakke 1977). Samtidig blev der også rapporteret om forsøg på seminarierne, som fx Blaagaard-forsøgets 'Storgruppeordning' (Illeris 1972, Dansk pædagogisk tidsskrift, 1976) eller rapporteret fra andre steder i universitetsverdenen. Fx hørte Dansk-integrationen (Bondebjerg 1974, Bjerrum og Møller 1975) og siden Intro-integrationen (Borgnakke, Bondebjerg, Bonde Jensen, Poulsen og Steensig 1979) til de lidt større fagdidaktiske eksperimenter.

Der blev givet praktiske eksempler i de meget anvendte bøger som "Projektarbejde" (Berthelsen, Illeris og Poulsen 1977) og "Problemorientering, projektarbejde og rapportskrivning" og "Tværfaglighed som politisk undervisning" (Hultengren 1976 og 1979). Derudover bør selvsagt nævnes de introduktioner til de projektpædagogiske principper som Knud Illeris udgav. Som projektpædagogikkens baggrundslitteratur havde disse bøger (Illeris 1974, 1981) i perioden samme betydning for det projektpædagogiske paradigme som John Biggs' bøger havde for læringsparadigmet.

Da jeg påbegyndte mine feltarbejder i 1980 som kandidatstipendiat¹¹² var centrene pionerårsgange og turbulente forsøgsår ovre. I de år var der skrevet meget "om" centrene og deres pædagogik. Der var udfoldede debatter om projektpædagogikken i universitetsaviserne (AUC nyt og RUCnyt). Men systematiske undersøgelser og empiriske analyser var der endnu ikke tale om. Den universitetspædagogiske debat blev dog skærpet og forankret også i forskningsmiljøerne. For det første gennem centrene egne projekter, opslag af forskningsstipendier og løbende forskningspublicering (jf. fx Borgnakke 1985a, b, c 1987, 1989). For det andet gennem symposier inden for Nordisk Forening af Pædagogiske forskere (Jf. NFPF-rapporter 1984 og 1985). For det tredje gennem genren, der runder det første tiår af, nemlig jubilæumslitteraturen, der for AUC's vedkommende resulterer i udgivelser, med titler som: "I satte os i jeres baner - interviews med 19 vigtige personer i AUC's historie" (Adolphsen 1984), "Kampen for et nordjysk Universitet" (Clausen 1984), og "En pressionsgruppe med succes" (Østeraas 1984).

Endeligt skal nævnes at AUC og centerpædagogikken som universitetspolitisk og pædagogisk 'projekt' med jævne mellemrum stod til kritik. Der blev kritiseret såvel indad som udad, bl.a. gennem slagkraftige bidrag i debatbøgerne "Viden forandrer verden" (Keldorff & Salomonsen 1981) og "Kære Bertel - En bog om universiteter og planlægning" (Adolphsen, Kupferberg og Keldorff, 1987).

I tilbageblikket er det interessante ved den karakteristik og opremsning over det første tiår jeg har givet, som følger:

- * fokus sættes på forsøg og forsøget er 'et helt universitet'
- * alle typer af offentlige fora, akademiske genrer, medier og parter inddrages
- * evalueringer og rapporter foretages som 'intern evaluering' og har et udviklingsorienteret sigte

¹¹² Jeg var kandidatstipendiat i Den nye universitetspædagogik ved institut for uddannelse og socialisering i 1980 – 1983 og fortsatte i et forskningsrådsstøttet seniorstipendiat 1983-1985. Mere fuldgældende referencer til projekterne og i øvrigt til perioden 1970-1990 gives i oversigtskapitler og litteraturlister i Borgnakke 1983b og 1996. Se desuden oversigter over forskning i projektpædagogik Rasmussen 1996, 1998, samt eftergående i Krogh, Olsen og Rasmussen 2008.

Når jeg gennem dette Spot 1 fremhæver disse tre karakteristiske træk er det selvsagt fordi jeg mener de fortjener at blive erindret og diskuteret på ny. Størrelsesordenen at 'et helt universitet' kan betragtes som universitetspædagogisk forsøg, der med et demokratisk overskud både lader lærere og studerende deltage i udviklingsprocessen, er historisk unik. Og målt hermed kan vi om senere beslægtede størrelsesordener, fx ved fusionen og dannelsen af det nye DPU i 2000, notere os et demokratisk underskud og måske også et decideret fravær af forsøg med universitetspædagogik. Om DPU mistede en chance (eller slet ikke fik chancen) skal jeg lade stå åbent, men i hvert fald blev DPU's oprettelse af de nye pædagogiske kandidatuddannelser ikke præget af universitetspædagogiske mærkesager eller eksperimenter.

I forlængelse af de nævnte tre karakteristika skal erindres at de universitetspædagogiske eksperimenter også blev udvidet fx til udvikling af den danske model for Åbent Universitet, Jysk Åbent Universitet, JÅU. I tilbageblikket var AUC's start tillige et visionært mix mellem højskoletraditionen, projektpædagogik og fagkritik. Således blev det første JÅU tilbud den projektorganiserede Sproglig pædagogiske basisuddannelse, organiseret som intensive weekendseminarer med mellemperioderne som projektperioder og med *"Teknologi og humanisme – Perspektiverne i den ny informationsteknologi (1980'ernes udfordring til humaniora)"* som fælles temaramme.

Man overbelaster formentlig altid enkeltstående eksempler når man hævder at de rummer 'det hele'. Men jeg tør godt hævde at 'det visionære mix' i sig havde spiren til det hele og havde bæredygtige svar både på det akademiske læringsspørgsmåls organisatoriske hvordan og det indholdsmæssige spørgsmål om hvad/hvilket indhold. Skæringen mellem højskoletraditionen, det intensive samvær, det levende ord, suppleret med erfarings- og professionsorienteret projektarbejde, fjernstudier og de nye kommunikationsteknologier, lignede et bæredygtigt svar på hvordan man kan organisere læreprocessen. Og skæringen mellem teknologi og fagkritik lignede en bæredygtig ramme om de faglige og didaktiske udfordringer til humaniora.

Ydermere blev AUC's deltagelse i JÅU-forsøget spiren til at iværksætte kritisk følgeforskning og evalueringsforskning af egen universitetspædagogisk virksomhed. Det betød at AUC både var interesseret i evaluering af JÅU 'som

forsøg' med overblik over de nye voksne og modne grupper af studerende¹¹³ og interesseret i forskningsbaseret evaluering af JUÅ's pædagogiske praksis og læreprocesser. AUC nedsatte en følgeforskergruppe koblet med det forskningsrådsstipendium, som jeg var blevet tildelt til formålet. Hermed blev mine evalueringsundersøgelser og rapporteringer (Borgnakke 1984 - 1985) koblet til forskningsmiljøets seminarer og skriftserier. Samtidig deltog AUC's universitetspædagogiske projekter i de nystartede forskernetværk i regi af forskningsrådsinitiativet "Udvalget vedrørende uddannelsesforskning"¹¹⁴ og i regi af Nordisk Forening af Pædagogiske Forskere, NFPP.

Etablering og styrkelse af disse tværinstitutionelle og internordiske forskernetværk er vigtige for erindringen af flere grunde. For det første viste forskernetværkene sig bæredygtige. De har eksisteret i ca. 30 år. For det andet repræsenterer koblingen til forskningsrådssatsninger, seminarrækker og netværk modellen for hvordan de 'små' forskningsområder og enkeltstående projekter finder volumen, sparringspartnere og internationale netværk. For det tredje betyder forskningsråd og netværk, at institutionsinitierede forskningsprojekter, her AUC's, får en ekstern reference og et netværk, der ikke skal sikre, eller brande, institutionens pædagogiske virksomhed, men sikre forskningens kritiske virksomhed.

Med de perspektivrige koblinger til eksterne satsninger understreget, er der dog grund til at afslutte dette spot ved at understrege de interne satsningers nødvendighed. Og da AUC er i fokus i dette spot er det også et AUC-initiativ der skal eksemplificere en bæredygtig satsning på at koble forskning i universitetspædagogik med forskning i it og læring.

AUC's satsninger startede med projekter koblet til JÅU-forsøget. Ledet af Annette Lorentsen blev projektet præsenteret i 1987 som "Projekt Datamatstøttet

¹¹³ Statusrapporteringer i forbindelse med udvalgsarbejdet forelå bl.a. i: Udvalgsrapport nr. 1, 1983, Forhandlingsudvalget vedr. JÅU, Jysk Åbent Universitet, Statusrapport 1982-83, Arbejdsgruppen vedr. JÅU, 1984, samt i årsberetninger (fx Årsberetning for AUC 1980-82, s. 304-307) jf. desuden Laursen 1991.

¹¹⁴ Statens Humanistiske Forskningsråd, SHF, og det samfundsvidenskabelige råd, SSF stod bag initiativet i uddannelsesforskning, der i 1983-1985 gennemførte workshop og publicerede fra forskningsprojekter i serien "Publikation fra Udvalget vedr. uddannelsesforskning" publ. nr. 1 - 7.

Fjernundervisning - et udviklingsprojekt på Jysk Åbent Universitet" og eftergående rapporteret i en skriftserie¹¹⁵

PICNIC- projektet, som det blev kaldt, relateres til anvendelse af datamatkonferencesystemer i fjernundervisning inden for de videregående uddannelser, men knyttes direkte til JÅU, som empiri- og praksisfelt. Projektet fortsættes og udvides med TNPprojektet ¹¹⁶. Flere medier end datamatkonferencesystemer inddrages, endvidere inddrages flere hovedområder end det humanistiske. TNP forsker fortsat i forlængelse af problemstillinger der knytter sig direkte til fjernundervisning, åbent universitet og forholdet mellem ny teknologi og ny pædagogik. Men som senere udgivelser vidner om, søgte medlemmer i forskergruppen samtidig tilbage til AUC, her den samfundsvidenskabelige basisuddannelse og psykologistudiet. Gennem en spørgeskemaundersøgelse foretages en erfaringsopsamling i forbindelse med projektarbejde og vejlederfunktioner (Laursen 1992). Gennem en spørgeskemaundersøgelse blandt psykologi-studerende på henholdsvis fjern- og nærstudiet, og undersøgelser af de studerendes projektrapporter, analyseres hvordan problemorienteringen sætter sig igennem¹¹⁷ (Laursen og Olsen 1992, Olsen 1992). Desuden kobles de kendte projektpædagogiske principper også til 'nye' ideer og teorier om kreativitet (Olsen 1992 og siden Kupferberg 1996)¹¹⁸.

Der kan selvsagt knyttes flere kommentarer til disse projekter, men i tilbageblikket hæfter jeg mig ved følgende karakteristika:

- Perspektivet for evalueringsforskningen udvides. Det er ikke blot et forsøg, eller en uddannelse, der skal evalueres, men en universitetspædagogisk praksis, der skal udforskes og følges under udvikling.
- IKT-koblingerne fremprovokerer udvidelse af teorifeltet, fx inddragelse af kommunikationsteorier og teorier om læring som social handling.

¹¹⁵ Projektet beskrives over en skriftserie (nr. 1- 7), med nr. 4 som samlende: Præsentation og analyse af "Projekt Datamatstøttet Fjernundervisning"- et udviklingsprojekt på Jysk Åbent Universitet, Lorentsen 1988.

¹¹⁶ TNP præsenterer tilsvarende resultater over en skriftserie (nr. 1-35)

¹¹⁷ Jf. Projektarbejde i praksis - to undersøgelser, TNP-serien nr. 19, Laursen og Olsen, 1992 og: Kreativ voksenindlæring, Olsen 1992)

¹¹⁸ Se Jan Brødslev Olsens ph.d-afhandling "Kreativ voksenindlæring", samt Fiewel Kupferbergs teoretiske fremstillinger i Kreativt kaos i projektarbejdet. Eftergående perspektiveret i Kreative tider, Kupferberg 2006.

- Gennem empiriske studier overskrides det 'kendte' projektpædagogiske paradigme.
- Fornyende teoretiske koblinger til kommunikationsteorier, teorier om social læring, kultur og kreativitet.

De nævnte karakteristika tydeliggøres i AUC-satsninger og projekter, som den universitetspædagogiske forskning integreres i, i løbet af 1990'erne og 2000'erne (Jf. bl.a. Rasmussen 1996, 1998, Krogh, Olsen og Rasmussen 2008). AUC-interne satsninger styrkes også formelt med institut- og centerdannelser, oprettelse af professorater og øget antal af ph.d.-studerende. Den universitetspædagogiske forskning integreres dermed undervejs i den øvrige uddannelsesforskning, og i de nationale og internationale forskernetværk. Men det forrykker ikke ved det interessante træk som dette spot har kunnet pege på. Det er gennem den fokuserede satsning på universitetspædagogisk empirisk forskning at den projektpædagogiske praksis både kunne udforskes, overskrides og kobles til nye tider. I den forstand kan man se den universitetspædagogiske forsknings nytteværdi.

Denne nytteværdi skærpes og konkretiseres yderligere, som SPOT 2 viser det, ved at blive koblet til udviklingen af de universitetspædagogiske centre og til den karakteristiske brede opgaveportefølje, præget af hvad jeg vil kalde pragmatisk nytteorientering.

Spot 2: De universitetspædagogiske centre og den pragmatiske nytteorientering (1990'erne – 2000'erne)

Med Spot 2 og fokus på de universitetspædagogiske centre på Oslo Universitet (OiU), gives samtidig et portræt af et af de mest gennemgående miljøer for forskning og udviklingsarbejde i universitetspædagogik. Om end i forskellige udformninger så har Oslo Universitet haft et sådant center siden 1980'erne og professor (i dag emeritus) Gunnar Handal har været gennemgående drivkraft¹¹⁹.

¹¹⁹ Der har været kursusvirksomhed i universitetspædagogik siden 1960-årene. Gunnar Handal varetog sammen med Per Lauvås først denne virksomhed i forbindelse med deres ordinære arbejde, men fik i 1987 omlagt stillingerne til det universitetspædagogiske område.

Oslo Universitets centre har også i sjældent stort omfang knyttet forskning til sig, samtidig med at de har forvaltet ansvar for de universitetspædagogiske, kursus, efter- og videreuddannelser, herunder ansvaret for det vi kalder adjunktpædagogikum. Jeg foreslår derfor at Oslo-miljøet danner udgangspunkt for refleksioner over spørgsmål om organisation og koblinger mellem universitetspædagogisk forskning og kursusvirksomhed. Dels fordi Oslo-miljøet ligger inde med historikken, dels fordi de repræsenterer de aktuelle udviklinger på det universitetspolitiske og administrative område, som fx oprettelse af en Uddannelsesvidenskabeligt fakultet. Men derudover er Oslo Universitets universitetspædagogiske miljøer også valgt fordi de danske centre og miljøer allerede har udnævnt det norske center som relevant udgangspunkt for studiebesøg, udveksling af lærerkræfter mv. Fx var et forskningsudvalg v. KU på studiebesøg på centret, der i dag hedder "Fagområdet for universitetspedagogikk", kaldet FUP, og har til huse på Pedagogisk forskningsinstitut¹²⁰. Desuden har Aarhus Universitet i flere år inviteret Gunnar Handal som gæstelærer på deres adjunktpædagogiske kursus. Og endelig har Handal, inspireret af det nordiske samarbejde tilbage til 1970'erne, bibeholdt et almenpædagogisk og didaktisk sigte, samtidig med at de nye forskningsområder som fx 'vejledning med lærere' blev udviklet og sat i fokus (se fx Handal og Lauvås 1982, 2000, 2006, 2007).

I 2007 udgav Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift et temanummer om vejledning. Ikke mindst artiklen *Veiledning i de videregående uddannelser* skrevet af 'the grand old men', Handal og Lauvås, gav det fornødne overblik¹²¹. Samtidig gav redaktørerne en rammende karakteristik af vejledningsområdet, der udvikler sig 'fra tavs viden og privatpraktiserende kultur til italesættelse og institutionalisering' (Rienecker og Hermansen 2007).

¹²⁰ <http://www.uv.uio.no/pfi/om/fup/>

¹²¹ Se artiklen <http://www.dun-net.dk/tidsskrifter/dut3> samt Rieneckers anmeldelse af de norske traditioner og bidrag 'fra hovedværker til foldere' i samme nummer. Referencer til de norske bidrag med fokus på vejledning på master og ph.d.-niveau, se Dysthe og Akylina 2006, spiller sammen med de samtidige danske bidrag med fokus på specialevejledningen, se fx Rienecker, Harboe, Jørgensen 2005, Andersen og Jensen 2007.

Vejledningen, som den praktiseres på bachelor-, speciale- og ph.d.-niveau, karakteriseres som 'den usynlige del af universitetspædagogikken'. Men vi kan lægge til, at de undervisningsnære spørgsmål også som tendens er 'usynligt til stede' som 'tavs viden'. Sammentrænges pointen, handler det om at inspirationen fra Oslos universitetspædagogiske miljøer og fra Handal og Lauvås' projekter og bøger, fører til en fortsat fælles nordisk udvikling af universitetspædagogiske centre og en kursusvirksomhed, der påtager sig ansvaret for at bringe de usynlige og praksisnære spørgsmål fra tavs viden og privatpraktiserende kultur til synliggørelse og italesættelse.

Når jeg nedenfor portrætterer Oslo-miljøets Fagområdet Universitetspædagogik, fremover FUP, er henvisningerne til ansvaret for den universitetspædagogiske kursusvirksomhed intakt. Men jeg lægger vægten på at beskrive forskningen og herigennem få belyst dette andet spots vigtigste følgespørgsmål, nemlig i hvilket omfang den universitetspædagogiske forskning så provokeres, beriges (eller det modsatte) af organisatorisk samspil og nærhed til den universitetspædagogiske praksis og ansvaret for kurserne.

Med relation til Stanford eksemplerne kan dette spørgsmåls vigtighed understreges yderligere. H-STAR lederen Keith Devlin, som jeg i øvrigt vender tilbage til i det tredje spot, kommenterede spontant på spørgsmålet om de universitetspædagogiske forskningsprojekter ved at antyde at Stanford slet ikke har forskning i universitetspædagogik og akademisk læring. Et beslægtet svar fik jeg fra samtalerne med de tre koordinators på Center for Teaching and Learning, CTL, der ikke mente at man på Stanford, eller på SUSE i nævneværdig grad havde universitetspædagogisk forskning. Det tankevækkende ved disse svar er at SUSE jo faktisk har en relativ stærk forskningsdækning af Research in Higher Education. Men måske er den tidligere beskrevne uddannelsessociologiske profil så markant også udadtil at det i omdømmet ikke kategoriseres som universitetspædagogisk forskning. Desuden er det tankevækkende ved svarene relateret til H-STAR og CTL, at de meget gerne så en praksisorienteret universitetspædagogisk forskning blive udviklet.

Hvis jeg på denne baggrund skal understrege Oslo Universitets eksemplets særkende, så er det at FUP- enheden både rummer de praksisorienterede forskningsprojekter og den universitetspædagogiske kursusvirksomhed.

Gennem nedenstående portræt får vi derfor i det mindste muligheden for at iagttage den eventuelle nærhed mellem forskningsprojekt/tema og praksisfeltets hovedtemaer.

FUP-profilen

I årsrapporterne kan flere karakteristiske og profilbærende formuleringer iagttages. Om selve formålet lyder det, som følger:

”Fagområdet for universitetspedagogikk, (FUP) skal på et forskningsmessig grunnlag arbeide for at vitenskapelig ansatte ved Universitetet i Oslo kan tilegne seg en pedagogisk basiskompetanse og videreutvikle denne, og styrke studieplaner, studiekvalitet og læringsmiljøer ved Universitetet i Oslo.”

Fagområdet er en integreret del av Pedagogisk forskningsinstitutt ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Fagområdet har mandat og midler til kursusrvirksomheden centralt fra UiO. De ansattes arbejdsforpligtelse er ligeligt fordelt mellem forskning og undervisning. Undervisningsdelen omfatter kursustilbud for ansatte ved UiO, vejledning av mastergradskandidater og doktorgradsstipendiater, samt forskellige former for konsulentvirksomhed overfor fakulteter, institutter eller fagmiljøer.

Som det er fremgået har Fagområdets aktiviteter rødder i universitetspædagogiske kursus- og forskningsaktiviteter der er udviklet gennem flere årtier. I 1993 blev området yderligere styrket med nye videnskabelige stillinger og oprettelse af en stipendiatstilling. I 2002 blev området så yderligere styrket. Det betyder at fagområdet i midten af årtiet kan referere til hele det videnskabelige spektrum¹²² med professorer, førsteamanuensis, stipendiater og dernæst konsulenter og koordinatore. Og selv om overgange til andre opgaver er meget individuelle, så vidner Gunnar Handals overgang til professor emeritus og Karen Jensens frikøb til prodekan ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet i

¹²² Disse afsnit refererer direkte til FUPs årsrapporter og ifølge årsrapport 2006, fordeler fagområdets stillinger sig som seks fast ansatte, tre professorater og tre førsteamanuensis'er. Der er en stipendiat, en fuldtids konsulent og en koordinator for virksomheden.

2006 om at fagområdets opgaver og aktiviteter omgærdes med universitetsinstitutionel respekt både opadtil og udadtil.

Samspil mellem kursustemaer, forskningsbehov og forskningsdækning?

Med relation til den pædagogiske kompetenceudvikling af de videnskabeligt ansatte har FUP ansvar for at tilbyde kurser i 'pædagogisk basiskompetanse'¹²³. Ifølge universitetets krav skal kursusdeltagerne gennemføre 100 kurstimer, der deler sig i en fællesdel (50 timer) og en del, der kan sættes sammen af de valgfrie kurser (50 timer). Det universitetspædagogiske paradigmatisk indhold i kursusvirkomhedens fællesdele og frivillige valg er her interessant. Det er nemlig omdrejningspunktet for spørgsmålet om der er samspil mellem kompetenceudvikling og forskning i de universitetspædagogiske områder, som FUP repræsenterer som potentiale, og som Stanfords CTL efterlyste. Tages oplysningerne fra årsrapport 2006 som strømpil, deler de valgfrie moduler (med i alt 219 deltagere) sig tematisk som følger:

De såkaldt Store moduler (25t) gennemførtes over temaerne

- Case, projekt og problembaseret læring
- IKT i undervisning og læring
- Nye vurderings- og eksamensformer
- Undervisning i MN-fag
- Videnskabelig vejledning

Målt med deltagerantal er den største søgning modulet videnskabelig vejledning, noteret for 44 deltagere

De såkaldt små moduler (12,5t) gennemførtes over temaerne

- Forelæsningen
- Kvalitet i uddannelse og undervisning
- Læring og læringsmiljø
- Læringsfremmende skriveaktiviteter
- PBL-vejledning

¹²³ Fagområdets ansvar gælder de fast ansatte, svarende til adjunktpædagogikum, men interessen blandt midlertidigt ansatte er gennem årene øget. For FUP betyder det, at der fx er grundlag for fremover også at arrangere selvstændige kurser for stipendiater.

- Visualisering i undervisningen

Målt med deltagerantal er den største søgning modulet PBL vejledning noteret for 47 deltagere, dernæst modulet forelæsningen, noteret for 28 deltagere.

Det interessante for nærværende rapport er at give et konkret indtryk af forholdet mellem kursustemaer og de forskningsbehov (og forskningsdækning), der knytter sig hertil. Og for 2006 synes at gælde at modulerne både er udviklet af FUP-ansatte og spiller sammen med temaer for konsulent- og forskningsvirksomhed, som det ses nedenfor.

Konsulentvirksomhed

På FUP er konsulentvirksomheden rettet mod fakulteter, institutter og miljøer med forskellige former for kvalitetsudvikling. Dette omfatter udvikling af studieplaner, undervisning, evalueringsformer og læringsmiljø. Fagområdet bidrager i fagmiljøene på forskellig vis og deltager samtidig i kontaktmøder, interne seminarer og evalueringsarbejde.

De forskellige former for konsulentarbejder var i 2006 fx knyttet til "projekt om undervisning om kunnskapshåndtering, kvalitetsforbedring og pasientsikkerhet og ledelse", "pasientevaluering av studenter" og "læringserfaringer / -nytte ved bruk av e-læringsprogram" ved Det medisinske fakultet, "veiledning av stipendiater" og "veiledning av mastergradsstudenter" ved Det juridiske fakultet, "seminar for praksisveiledere" ved Det odontologisk fakultet, "projekt om kartlegging av motivasjon og læringsstrategier" ved Det humanistiske fakultet "projekt om studentevaluering av undervisning" ved Det humanistiske fakultet og Det matematisk naturvitenskapelige fakultet.

Det interessante ved de ovenfor eksemplificerede konsulentopgaver er at de er tilknyttet institutionens egne satsningsområder og udviklingsprojekter. Det tematiske slægtskab med kursusvirksomhedens temaer, og herigennem fornyet fokus på vejledning, læring, evaluering og it, bekræfter det universitetspædagogiske felts grundtemaer. Der skal således være forskningsdækning og – behov for at der på de nævnte temaer kan være et match. Men dertil kommer en ny understregning af hvad det indebærer at, der er forskningsdækning. Konsulentopgaverne skal nemlig forankres såvel tematisk

som forskningsmetodologisk. Tydeligst gælder det evalueringsarbejde, kvalitetsudvikling og organisatorisk læring. Hvis sådanne konsulentopgaver fremover skal have styrket forskningsdækningen ses ikke blot omridset af den nye bredde i universitetspædagogisk forskning. Vi aner også omridset af en kobling mellem forskningsbaseret og professionalisering. Pointen er at forskningsbaseret udvikling af evaluering, kvalitetsudvikling og organisatorisk læring støtter kravet om at universitetet håndterer disse opgaver stedse mere professionelt. Lad mig efter denne karakteristik gå videre til de forskningsaktiviteter, som i FUP regi også omtales som sådanne.

Forskning og udviklingsarbejde

FUPs videnskabeligt ansatte har forskning som en del af arbejdsaftalen og medvirker i såvel nationale som internationale projekter som fx *"Students as 'Journeymen' between the communities of higher education and work"*, *"Veiledning om avhandlings- og oppgaveskriving"*, *"Problembasert læring i ansikt-til-ansikt og distribuerte grupper"*, *"Selvregulert læring og tekstforståelse"*, *"Læring med IKT i skole og bibliotek"*, *"Engasjement i undervisningen"* og *"Professionallearning in a changing society"*.

I forbindelse med en styrkelse af Det utdanningsvitenskapelige fakultets forskningsvirksomhed, blev der desuden oprettet en forskergruppe for *"Learning Environments in Higher Education"* hvor 5 FUP-ansatte indgår¹²⁴.

Som man allerede kan iagttage af projekttitlerne kan der afgjort spores samspil og match mellem de gennemgående temaer fra 'praksis' og så forskningstemaerne.

Det afspejler sig dernæst i forskningspublikationer, conferencebidrag og forskningsnetværk, hvor FUP ansatte deltager aktivt i de forskningsfaglige udvalg, redaktionskomiteer og samarbejdsorganer som fx International Consortium for Educational Development (ICED) redaktionskomiteerne for International Journal for Academic Development (IJAD) Teacher Thinking - Theory and Practice, Tidsskriftet UNIPED. FUP har desuden videreudviklet samarbejdet med det pædagogiske fakultet ved Universitetet i Tartu i Estland hvor Gunnar Handal er gæsteprofessor.

¹²⁴ Se hjemmesiden:

<http://www.pfi.uio.no/forskning/tematiske-satsningsomrader/Learningenvironments.html>

Den brede opgaveportefølje

Som det ses af portrættet af FUP, så repræsenterer FUP i en vis forstand State-of-the-art både organisatorisk, tematisk og med hensyn til perspektiver. Fremover peger meget på at virksomheden yderligere skal forskningsbaseres hvis universiteterne skal matche og tage ansvar for deres egne udviklingstunge emner som udvikling af tidssvarende akademiske uddannelser, undervisning, læring og evaluering.

I den forstand er SPOT 2's vigtigste ærinde at bruge Oslo Universitets institutionalisering af universitetspædagogik som et centerlignende fagområde til at konkretisere det universitetspædagogiske centres brede opgaveportefølje, hvor dernæst koblinger mellem forskning og forskningsbaseret konsulenttjeneste og kursusudvikling muliggøres. Herigennem sikrer centret kontinuitet i opgaveløsningen såvel som i videns- og erfaringsformidlingen.

FUP-fagområdet har mere forskningstygde i opgaveløsningen end de universitetspædagogiske centre i Danmark. Men både det universitetspædagogiske center ved Aarhus Universitets humanistiske fakultet (det center, der formentlig ligner FUP mest) og centret ved Syddansk Universitet peger i deres handleplaner på ønsket om at styrke forskningsbaseringen. Medtages de tidligere citerede handleplaner fra RUC og den seneste omstrukturering på Aarhus Universitet, peges der over en front på nødvendigheden af en styrkelse af universitetspædagogisk forskning. Men det er vigtigt at understrege at forskningen skal udvikles og styrkes i et samspil med den brede opgaveportefølje og ansvaret for forskningsbaseret kursus og konsulentvirksomhed.

Hvis vi i disse sammenhænge hører præciserende termer som 'praksisorienteret modus 2 forskning', så hører vi til gengæld sjældent referencer til grundforskningen nævnt. Jeg skal ikke overbelaste centerdiskussionen med stillingtagen til grundforskning også. Men af hensyn til perspektivet for universitetspædagogisk forskning som en del af større forskningsprogrammer, post.doc og ph.d. projekter, er eksplicite koblinger til uddannelses- og læringsforskning som grundforskning naturligvis vigtig. Lad mig derfor i det

afsluttende SPOT 3 igen gøre disse koblinger nærværende. Eksemplet er et forskningscenter ved Stanford universitet. Og de koblinger, der ekspliciteres, drejer sig om innovation og 'den nye grundforskning', nemlig den interdisciplinære.

Spot 3: Innovativ og interdisciplinær grundforskning (2010'erne og frem)

Udgangspunktet er Stanford forskningscentret: *Human Sciences & Technologies Advanced Research Institute* kaldet H-STAR. Gennem H-STAR kan der sættes fokus på den type forskning, der både er interdisciplinær, forskningstung og orienteret mod innovation og samarbejde på tværs af universitets- og erhvervsgrænser. Perspektivet for universitetspædagogisk forskning er for det første de interdisciplinære koblinger mellem grundforskning og praksisorienteret innovation og koblinger mellem forskning i it og læring.

H-STAR understreger det interdisciplinære udgangspunkt, som det ses af præsentationen nedenfor, og fremhæver dernæst formål og hovedopgave som følger:

"H-STAR is a Stanford interdisciplinary research center focusing on people and technology. H-STAR focus on how people use technology, how to better design technology to make it more usable (and more competitive in the marketplace), how technology affects people's lives, and the innovative use of technologies in research, education, art, business, commerce, entertainment, communication, national security, and other walks of life."

(Cit. H-STAR, se i øvrigt ¹²⁵)

H-STAR's interdisciplinære ramme og forskningsinteresser rummer flere typer forskningscentre, som fx SCIL the Stanford Center for Innovations in Learning, og samarbejdsprogrammer, som fx Media X, samt enkeltstående projekter, fx organiseret som H-STAR visitors partnership¹²⁶. Flere af de gennemgående H-STAR projekter er specifikt fokuseret på spørgsmålet om IT og læring. Det gælder

¹²⁵ Se yderligere præsentation af H-STAR programmer og partnerskaber <http://hstar.stanford.edu/cgi-bin/>

¹²⁶ Hvor Danmark deltager i partnerskabet via den såkaldte Dasti ordning.

fx det nævnte SCIL, Center for Innovations in Learning, som rummer projekter i den større skala¹²⁷. Men der er også flere enkeltstående projekter, der repræsenterer nye vinkler både på teknologierne og på læringsspørgsmålet. Jeg stiftede fx kendskab til projekt i sundheds-IT, der har til formål at skabe en virtuel 3D-verden, hvor unge kræftramte kan mødes og lære om deres sygdom¹²⁸. Det interessante i sammenhængen er de innovative koblinger mellem de nye teknologier, udvikling af games, virtuelle verdener og social læring. Men der er også en interessant konsekvens for forskningen.

De interdisciplinære projekter skærper grundforskningen om praktisk innovation. Men her efterlader det innovative H-STAR miljø også en udfordring, fx til at udvikle følgeforskning af den innovative praksis.

H-STAR den innovative praksis, netværket og forskningsprofilen

H-STAR holder til i den eksperimenterende bygning Wallenberg Hall. Og da min samtale med direktør Keith Devlin foregik i bygningen kunne jeg ved selvsyn iagttage både Wallenberg Halls etager med klasseværelser og H-STAR centrets løse struktur, samt se at forskningstygde ikke betød fysiske lokaliteter med store afdelinger, lange og mange kontorer. Tværtimod H-STAR består af få kontorlokaler, mange udadvendte projekter, rejsende personer, og i øvrigt forskere, der har andre hjemminstitutter og derfor kun kommer i H-STAR lokaliteter i forbindelse med projekterne.

Samtalen med Keith Devlin (fremover KD) gav indblik i de vigtigste aspekter ved H-STAR som 1)organisation 2) Forskningsprojekter og profiler 3) Praktisk udvikling og it-læring, som de nedenfor skal fastholdes.

Ad 1) organiseringen: Det handler om netværket

¹²⁷ De aktuelle projekter står oplistet her http://scil.stanford.edu/research/projects_by_title.htmllink

¹²⁸ Projektet gennemføres af antropolog Mette Hoybye og Henning Bennetsen fra Katalabs, se yderligere projektet beskrevet http://thebecommunity.org/res/TaetPaaKraeft_dec2010.pdf

KD fortæller om organiseringen, at det i den grad er netværket, det handler om. Princippet er at der ikke skal etableres nye bygninger, eller hyres stort kontorpersonale etc. Det er entrepris og iværksætterånd. Man flytter ind, virker i en årrække, har periodisk betydning og så er det 'ud, væk og videre'. Da jeg spørger til forskningens plads i den organisering giver KD den i øvrigt tidligere citerede beretning om det innovative H-STAR miljø:

"I starten af H-STAR's levetid var der meget aktivitet. Vi havde meget innovation. Hele klasseværelser blev bygget om til eksperimentelle formål. Vores klasseværelser er altid booket, så den del af succesen er meget nærværende. Men vi fik aldrig undersøgt og dokumenteret den innovative periode og alle dens eksempler. Vi spurgte på et tidspunkt om der ikke var en antropolog der kunne lave følgeforskning. Men Stanford er et lille universitet (alt i alt bare 1700 i Faculty) så vi havde ikke ressourcerne. I tilbageblikket er det ærgerligt at innovationen ikke er udforsket."

(Cit. Borgnakke 2010, Stanford, Rejsedagbøger, Samtale H-STAR)

Jeg reflekterer en del over den tankevækkende konstatering og ærgrelse over at innovationen ikke blev udforsket. Men skal status her blot videregives i kontante vendinger, er der pt. ikke mange innovationsprojekter tilbage, som KD beretter. Der er stadig meget levende klasserums-eksperimenter. Der er stadig 'open access' på 4. Floor, hvor der, som KD formulerer det er meget rodet men plads til eksperimenter. Om de projekter, der også har fremtiden i sig henviser KD til Daniel Schwartz fra School of Education (jf. det ovennævnte SCIL).

En samtale senere med Daniel Schwartz bekræftede kun yderligere netværket og innovationen. Samtidig understreges H-STAR projekternes muligheder for både at fokusere på innovation i klasserummet og 'vende rundt på sagerne og intervenere i hjemmearbejdet', som Schwartz formulerede det. I projekt *Gaming to learn – a new interactive model* forskød de forholdet mellem skole, fritid, hjemarbejde, fx ved at 'stof, der bliver gennemgået i skolen bliver transformeret til games og så er games

hjemmearbejde¹²⁹. Som Schwartz understregede det, er pointen her at interventionen følger teknologien, produktet og ikke eleven.

Ad 2) profilerne og projekterne – koblinger mellem human science og teknologi

Vedrørende forskningsprojekter og profiler beretter KD i øvrigt også om de internationale samarbejdsprojekter, hvor fx samarbejdet med Danmark og Sverige er meget virksomt, hvorimod samarbejdet med fx Estland går langsommere. Ideen er, som KD formulerer det, 'at sætte noget i gang, have det kørende i en årrække og dernæst må baggrundsuniversiteterne selv tage over'.

Med hensyn til profiler på de interne linjer nævner KD Life projektet og SCIL centret og koblingen til School of Education, SUSE, som højprofileret og flot finansieret. Det vigtigste ved forskningsprofilen er dog som KD understreger: "(...) at det er en kobling mellem teknologi og human science. Hardcore computer science og ditto humanistisk grundforskning kan vi ikke støtte. Der skal være et ben i hver lejr. Men det institut vi ligger nærmest er Department of Communication. Det samarbejde har været overbevisende, ligesom Media X også har været højprofileret¹³⁰".

Vi diskuterer projekternes grundbegreber og på mit spørgsmål om det fælles kommunikationsbegreb uden videre kan suppleres med interaktion og med læring, svarer KD:

"Kommunikation, interaktion og læring er vel begreber vi bruger i samme åndedrag og i flæng. Et aktuelt eksempel kunne være fokus på interaktion hos en gruppe psykologer, der fokuserede på menneske-menneske interaktion og rekonstruerede den hidtidige forskning. Dernæst satte de maskine ind (og studerede) 'maskine – menneske'. Det kom der mange interessante iagttagelser ud af ikke mindst relation til multitasking."

Ad 3) Praktisk udvikling, samspillet mellem forskning og innovation og the power of the internet

¹²⁹ Se præsentationen af Gaming to Learn her <http://scil.stanford.edu/news/game4-06.htm>

¹³⁰ Media X er rammen om de industrielle partnerskaber, se <http://mediax.stanford.edu/>

Vedrørende profiler for praktisk udvikling understreger KD at de innovative projekter er afsluttet. Men Life-projektet er bevilget endnu en femårig periode til at sætte fokus på forholdet mellem formel og uformel læring.

Det giver mig anledning til at inddrage mine egne casestudier på IT-gymnasierne, samt rejse spørgsmålet om samarbejdet mellem forskere og praktikere om innovation og skoleudvikling. Det fører til en interessant eksemplificering af de forskellige interesser, der kan være involveret.

Eksemplet er Salman Khan som pt. er en højt profileret og innovativ e-educator. Af Bill Gates omtales Khan som fremtiden og Khan er nyligt bevilget penge til at fortsætte sine projekter. Eksempels omdrejningspunkt er Khans bidrag og udviklingsarbejde i form af det YouTube aktuelle khan academy (se www.khanacademy.com). Med dette akademi som omdrejningspunkt, der afgjort er værd at studere detaljer, og med Khans eget udtryk om visionen 'educating the world', er perspektiverne for både praktisk udvikling og forskning intakte. Men KD tilføjer dog en fortolkning af interesserne, da han siger:

"Det udviklingsarbejde som Khan udfører, er formentlig hans hovedinteresse. Den pædagogiske forskning må andre udføre. Man kan få bedre styr på hvordan hans programmer bruges, rækkefølgen kan guides bedre, men ellers er det 'The power of the internet', der afgør sagen."

Dernæst minder KD om at han sammen med Khan for nyligt blev interviewet. Se det, som han siger, på websiten Future Talk. Her

http://www.futuretalk.net/ftvid_9_2.html

(Cit. Rejsedagbøger, som ovenfor)

Jeg bliver ikke overrasket over at blive guidet til sagers vigtighed via YouTube og links. Jeg bliver ej heller overrasket over den begejstring, der kan knytte sig til Khans projekt og til 'The power of the internet'. Men samtidig blev dét jeg opfattede som den vigtigste konstatering fra min samtale med Devlin, nemlig at det var ærgerligt at de innovative projekter ikke blev udforsket, jo sat i relief. I hvert fald i forhold til hvem, der har interesse i at tage del i innovation og forskningsmæssig dokumentation.

Men selv om Khan academy er en reminder om innovationens (livs-)praktiske her-og-nu-karakter, forrykker det ikke ved nødvendigheden af at reflektere forholdet mellem innovation og følgeforskning.

Udgangsreplikken - startreplikken?

Kieth Devlins konstatering og ærgrelse over at den innovative periode ikke blev koblet til en dokumentativ følgeforskning er derfor fortsat tankevækkende også fordi den sammenfatter de forskellige tendenser og deres konsekvenser. Det er som en udgangsreplik for 2010 og som en startreplik på en og samme gang. For universiteterne betyder kravet om innovation og refleksion over innovationen at universitetspædagogiske centre uden forskning er utidssvarende. Sådanne centre kan ikke matche krav og behov. Men omvendt gælder også at Learning lab typen er blevet utidssvarende. For uden forankring i de etablerede institutters grundforskning og de forskningsbaserede uddannelser, er det vanskeligt for Learning Lab typen fremover at sikre videns-, traditions-, og erfaringsformidlingen.

På denne baggrund, og i forhold til rapportens opdrag, er perspektivet for udvikling af universitetspædagogisk forskning også strategisk at koble satsninger på universitetspædagogisk forskning med refleksion over de mere tidssvarende organiseringer og udviklinger af rammerne for forskningsprogrammer, projekter og forskeruddannelse.

Opsummering

I rapportens gennemgange med videnssociologiske blikke på den universitetspædagogiske forskning er der flere interessante iagttagelser og pointeringer. Men om end detaljer og konkretiseringer er vigtige må de universitetsstrategiske overvejelser primært forholde sig til typer af forskningsopgaver og til udviklingstendenserne. Lad mig derfor så kortfattet det er mig muligt fastholde de vigtigste opgavetyper og tendenser.

* Som karakteriserende for udvikling af universitetspædagogisk forskning understreges behov for at genoplive opgavetyper som SPOT 1-3 har sat i fokus,

som koblinger mellem universitetspædagogisk innovation og kritisk følgeforskning, koblinger til pædagogik og uddannelsesforskning som interdisciplinær grundforskning. Vedrørende udvikling af den organisatoriske ramme, peges der på behovet for kobling mellem forskningsinstitut og det universitetspædagogiske center, der sikrer den brede opgaveportefølje og dens forskningsbaserings.

* Som karakteristik af forskningsbehovet peges på behovet for at etablere empiriske forskningsprojekter, der matcher forskningsbehov og skaber ny viden om 'hvad der sker i det akademiske klasseværelse', 'hvordan de akademiske læreprocesser skal organiseres', 'hvordan næste generation af læringsmodeller ser ud' og 'hvordan formel og uformel læring frugtbart spiller sammen i den akademiske læringskontekst'. Samtidig peges på behovet for at nytænke og nybeskrive de fagdidaktiske forskningsopgaver i konkret samspil med innovative projekter.

* Som forskningsfelt bevæger universitetspædagogisk forskning sig internationalt mod hele uddannelses- og læringsspektret, inklusive fokus på politik, organisations- og pædagogikudvikling.

Følges bredden udvides det strategiske interessefelt tilsvarende, ligesom det betyder at satsningerne tilsvarende må 1) forholde sig til de universitetspædagogiske forskningsinteresser som både organisations- og pædagogikudvikling 2)forholde sig til trækket at den universitetspædagogiske forskning, og i det mindste forskernetværkene er interdisciplinære, tværfakultære, tværsektorale 3) afgøre eventuelle fokuserede satsninger som hhv. almen universitetspædagogiske projekter, fagdidaktiske projekter, og/eller uddannelsessociologiske projekter.

En strategisk vigtig afgørelse kunne her være at integrere (fra første færd) forskningstemaer om it & nye medier & akademisk læring

* Når forskningsprogrammer, profiler og satsninger skal målsættes og finde samarbejdspartnere peger rapportens gennemgange på et strategisk greb, der kan formuleres som følger: profiler og find samarbejdspartnere ved 'at tage det bedste' fra de tre spot og herigennem reaktualisere den praksisorienterede modus 2

forskning, den pragmatiske nytteorientering og den nye internationale (og interdisciplinære) grundforskning.

En strategisk vigtig afgørelse kunne være at integrere denne reaktualisering i ansøgninger til de store EU-rammeprogrammer, Det strategiske forskningsråd og de frie forskningsråd, både med reference til program-, projekt-, post.doc og ph.d. niveau, se nedenfor.

*Når Københavns Universitet og Det Humanistiske Fakultet mere specifikt som fakultet skal afklare ressourcer og satsninger peger rapporten på at det universitetspædagogiske område skal have et samlet kvalitetsløft.

Opgaveporteføljen skal ligeledes samlet koble såvel til centertankegangen (med ansvar for kurser, adjunktpædagogikum og VIP-seminarer) som til grundforskning, udviklingsarbejde og følgeforskning.

* Når universitetspædagogisk innovation og følgeforskning ved Det Humanistiske Fakultet desuden skal kobles til udvikling af ph.d. området er, foruden de ordinære ph.d.ordninger, Erhvervsph.d.-ordningen en velegnet ordning at forholde sig til. Men også allerede igangværende forskningsprojekter, netværk og udviklingsprojekter kan inddrages i udvikling af en sådan følgeforskning, fx relateret til

- 1) 'Den gode uddannelse' HUM-projekterne
- 2) De HUM-fagdidaktiske projekter, eksempel: INSS forskergruppen
- 3) Udvikling af ph.d. kurser i universitetspædagogisk forskning tilrettelagt i et tværinstitutionelt samarbejde, event. internordisk
- 4) Samling af 'Forskergruppen i universitetspædagogik', der kan forholde sig til i det mindste følgende satsninger konkretiseret som: Ansøgninger om EU-projekt, hvor casestudier i den akademiske læringskontekst indgår, samarbejde med Professionshøjskolerne om forskningsbaseret evaluering af innovation og alternative undervisningskoncepter, Erhvervsph.d.-projekter, samt eventuel følgeforskning i Den gode uddannelse/HUM-projekterne.

I og med rapportens gennemgange med eksempler på konkrete forskningsprojekter, der ligner de ovennævnte, er der allerede opstillet en

platform for de universitetsstrategiske overvejelser. Tilsvarende foreligger de fælles forskningstemaer allerede og det i en form, hvor de udfordrer forskningen med spørgsmål, der (næsten) ikke kan være større fordi de handler om 'det hele', dvs. det senmoderne universitet, dets fagprofiler og næste generation af akademiske undervisningsformer og læringsstrategier.

Aktuelt er problemet derfor ikke at identificere forskningsopgaver eller afklare udviklingstendenser og vidensbehov. Problemet er snarere at få de universitetspædagogiske forskningsprojekter, der er på vej, samlet, styrket og præciseret samt at give den universitetspædagogiske forskning en perspektivrig organisatorisk ramme at udvikle sig i.

Litteraturhenvisninger

- Abrahamsen, M. (2009) Ledelse til en forandring: En undersøgelse af ledelse og ledelsesmuligheder på to gymnasier. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.
- Adolphsen, J. (1984) I satte os i jeres baner, Aalborg Universitetsforlag.
- Adolphsen, J. (1985) Problemer i videnskab - en erkendelsesteoretisk begrundelse for problemorientering, Aalborg Universitetsforlag.
- Adolphsen, Kupferberg og Keldorff (red.) (1987) Kære Bertel - En bog om universiteter og planlægning, Aalborg Universitetsforlag.
- AGORA nr. 7. september 2005, CVU-Storkøbenhavn, København.
- Argyris, C. & Schön. D.A. (1974): Theory in practice. San Francisco.
- Argyris, C. & Schön. D.A. (1978): Organizational learning. Reading.
- Albæk, E. (1988) Fra sandhed til information, Akademisk Forlag.
- Andersen, N.Å. (1999) Diskursive analysestrategier, Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen, H. L.; Søndergaard, L. (2006): Undervisningsevaluering som redskab til kvalitetsudvikling af undervisningen. I: Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift nr. 2: Udvikling af underviserkompetencer. <http://dun-net.dk/tidsskrifter/dut2.aspx>
- Andersen, H.L., Jensen, T.W. (2007) Specialevejledning, rammer og roller. En universitetspædagogisk undersøgelse, Forlaget Samfundslitteratur.
- Andersen, H. L. (2007): "Constructive alignment" og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift nr. 7.
- Ball, S.J. (2009) New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research, Keynote, ECER, Vienna <http://www.eera-ecer.eu/ecer/ecer-2009-vienna/keynote-speakers/>
- Bernstein, B. (2001): Pædagogik, diskurs og magt. Akademisk Forlag, København.
- Berthelsen, Illeris og Poulsen (1977) Projektarbejde - Erfaringer og praktisk vejledning, Borgen.
- Berner, Callewaert, Silberbrendt (red.) 1977: Skole, ideologi og samfund, Munksgaard.
- Beyer, GLebe-Møller, Wahlgren (red.) 1973: 1972/73 - en rapport om arbejdet, Roskilde Universitetscenter.
- Biggs, J. (1999) Teaching for Quality Learning at University, Open University Press, Buckingham.
- Biggs, J., Tang, C. (2007) Teaching for Quality Learning at University, 3rd edition, Open University Press.
- Bjerrum, H. og J. Møller (1975) Integreret undervisning i dansk ved Københavns Universitet, Nordisk Forum nr.7, Nordisk Sommeruniversitet, Roskilde Universitetsforlag.

- Blaagaard-rapporten (1976) Om arbejdet i de pædagogiske fag på Blaagaard Seminarium 1971-76, forfatterkoll., Dansk pædagogisk Tidsskrift, nr. 9.
- Bondebjerg, Juncker og Gregersen (1974) Integrationsprojektet, en rapport fra praksis, Kritik nr. 31.
- Bondebjerg, Ib m.fl. (1979) Intro-integrationen - rapport om et fagligt-didaktisk eksperiment inden for danskstudiet, bind 1. og 2. Københavns Universitet 1981, inst. f. Nordisk Filologi.
- Borchorst, Christensen og Rasmussen (1992) Kønsprofilen i videnskabelige stillinger ved de videregående uddannelser, Styringsgruppen for Kvindeforskning.
- Borgnakke, K. (1977) Undervisningsmiljøer, læreprocesser og deltagererfaringer, specialeafh. Københavns Universitet.
- Borgnakke, K. (1982) Kvinder og projektarbejde - En diskussion om at blive subjekter i læreprocesserne, i: Årbog for kvindestudier ved AUC, Elin Hagelskjær (red.) Aalborg Universitetsforlag.
- Borgnakke, K. (1983a) Alternativ pædagogik i teorien er andet (og mere?) end alternativ pædagogik i en institutionel praksis, i: Tidsskrift for Nordisk Forening for Pædagogiske Forskere nr. 1.
- Borgnakke, K. (1983b) Projektpædagogikken gennem teori og praksis, Aalborg Universitetsforlag.
- Borgnakke, K. (1984a) Storgruppe 8011, Projektarbejde i universitetsuddannelserne, NFPF-symposium, Borgnakke m.fl. (red.) Nordisk Forening for Pædagogiske Forskere/ Roskilde Universitetscenter.
- Borgnakke, K. (1984b) En to tre fire... Dette er et basisår!, Gløder nr. 7, Aalborg Universitetscenter.
- Borgnakke, K. (1985a) Del-rapport I og II om: Sproglig pædagogisk basisuddannelse. Jysk Åbent Universitet/ AUC 1982-84, Inst. f. uddannelse og socialisering, Aalborg Universitetscenter.
- Borgnakke, K. (1985b) Projekt universitetspædagogik/ voksenpædagogik - mellem klasserumsanalyser og deltagerundersøgelser, i: Temarapport om uddannelsesforskning, Teori og metode, publ. nr 10, Udvalget vedrørende uddannelsesforskning, SHF/SSF.
- Borgnakke, K. (1985c) Klasseunderviseren som universitetspædagogisk nødforanstaltning, Gamle og nye lærerroller fra forelæser til projektvejleder, NFPF-symposium, Borgnakke, Laursen og Kruchov (red.), Nordisk Forening for Pædagogiske Forskere/ Danmarks Lærerhøjskole
- Borgnakke, K. (1987) Om kvinders uddannelses- og læringsstrategier, i Nordisk Pædagogik nr.1.
- Borgnakke, K. (1989) Lærerfunktioner, i en erfarings- og kønsbevidst pædagogisk

praksis?, Unge Pædagoger nr. 8.

Borgnakke, K. (1996) Pædagogisk feltforskning (bd.1) Procesanalytisk metodologi (bd. 2). København: Akademisk forlag.

Borgnakke, K. (2000): Empirisk forskning, læringsbegreber med (livs-)bredde... og etnometodologiske inspirationer. I: Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole 4.årg.nr.5, København.

Borgnakke, K. (2001): Om forholdet mellem forskning og praktisk udviklingsarbejde, Pædagogisk forskning, udvikling og uddannelse. Statens Humanistiske Forskningsråd, København.

Borgnakke, K. (2002): Almenpædagogiske problemstillinger - i senmoderne relief. I: Gymnasiepædagogik nr. 27, DIG, Syddansk Universitet, Odense.

Borgnakke, K. (2003) Koblinger - mellem kritiske læringsteorier og empirier om praksis, Pædagogik - grundbog til et fag, J. Bjerg (red.) 3. rev. udg. Hans Reitzels Forlag.

Borgnakke, K. (red.) (2004) Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium, Gymnasiepædagogik nr. 47, DIG, Syddansk Universitet.

Borgnakke, K. (2004): Etnografiske studier i læring - mellem klassiske metoder og senmoderne udfordringer, Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium, Gymnasiepædagogik nr. 47, DIG, Syddansk Universitet, Odense.

Borgnakke, K. (2005) Læringsdiskurser og praktikker, Akademisk Forlag.

Borgnakke, K. (2006a): Forskningsstrategiske satsninger – empirisk forskning, evidens, modus 2? I: Temanr. Dansen om evidensen, nr. 3/06, Unge Pædagoger, s.14 -26, København.

Borgnakke, K. (2006b): Professionaliseringens kønsdiskurs. Tema: Dominerende diskurser i talen om professioner. I: Nordisk Pedagogik nr. 4/06, Universitetsforlaget, Oslo, p.346-357.

Borgnakke, K. (2007a): Forskningstilknytning – knyttet til hvad, hvem...og hvordan? I: Frederiksen m.fl. (red.): JCVU, Udviklingsinitiativet for Sygeplejerskeuddannelsen. Århus.

Borgnakke, K. (2007b) (red.) Nye læringsstrategier i de gymnasiale uddannelser - Casestudier i IT-klasser og projektarbejde, DIG/Syddansk Universitet.

Borgnakke, K. (2008) (red.) Evalueringens spændingsfelter, Klim Forlag.

Borgnakke, K. (2009a): Projektportalen/evalueringsportalen

<http://workingprogress.cms.hum.ku.dk/>

Borgnakke, K. (2009b) Rejsedagbøger – forskningsrejse til UC Berkeley januar februar 2009, Projektnotat upubl., Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

- Borgnakke, K. (2010a) (red.) Project ITAKA, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet portal <http://pur.mef.ku.dk/itaka/>
- Borgnakke, K. (2010b) Rejsedagbøger – forskningsrejse til Stanford University, oktober 2010, Projektnotat upubl., Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Borgnakke, K. (2010c) Tendenser i Gymnasieforskningen, i Dansk Pædagogisk Tidsskrift, dpt nr. 3/2010.
- Borgnakke, K. (2011) Skal Klafki nytænkes? Næste generation af livsfærdigheder mellem literacy, numeracy og technacy, Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence, Dahl, Læssøe, Simovska (red.) Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Borgnakke, Mortensen, Olesen, Rasmussen, (2006) Evidens – hvad kan det bruges til?, ForskerForum nr. 192, marts 2006. <http://www.forskerforum.dk/downloads/ff-192.pdf>
- Bourdieu, P. & J.D. Wacquant (1996) Refleksiv sociologi. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1997) Af praktiske grunde. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brabrand, C. (2006): Teaching Teaching & Understanding Understanding. Århus, Aarhus University Press. <http://www.daimi.au.dk/~brabrand/short-film/>
- Bruner, J. (1971) Uddannelsesprocessen. København, Gyldendal.
- Bruner, J. (1998) Uddannelseskulturen. København, Munksgaard.
- Bruner, J. (1999) Mening i handling, Klim.
- Bryld, C. et al (red.) (1999) At formidle historie, Skriftrækken Humanistisk Historieformidling, bind 11, Roskilde Universitetsforlag.
- Bugge, B.L., Harder P. (2002) Skolen på frihjul. Om lærerroller og det forsvundne elevansvar. København, Gyldendal.
- Bøje, J.D, Hjort, K., Larsen, L., Raae, P. H. (2007) Gymnasiereform 2005. Professionalisering af ledelse, lærere og elever?, Gymnasiepædagogik nr. 66, Syddansk Universitet, Odense.
- Callewaert, S. (2003): Fra Bourdieus og Foucaults verden. Akademisk Forlag, København.
- Callewaert, S. (2006): Til kritikken af den pædagogiske teori. Forlaget PUC, CVU Midt-Vest, Viborg.
- Christensen, Ravn, Rittenhofer (red.) (1997) Det kønnede samfund - forståelser af køn og social forandring. Aalborg Universitetsforlag.
- Christiansen, F.V., Rump, C., Degn, L.(2010) Improving University Science Teaching and learning, Pedagogical Project 2008, Vol.1, University of Copenhagen Department of Science Education, Denmark.
- Clausen, A. (1984) Kampen for et nordjysk universitet, Aalborg Universitetsforlag.

Collin F., Gregersen F., Borgnakke K. (2000) Humanistisk forskning i lyset af nyere udviklingstendenser, Forskningsbegrebet til debat, Statens Humanistiske Forskningsråd.

Collin, F., Faye, J. (2008) (red.) Ideer vi lever på. Humanistisk viden i vidensamfundet. København: Akademisk Forlag.

Dahler-Larsen, Peter (2003): Selvevalueringens hvide sejl, Syddansk Universitetsforlag.

Danmarks Pædagogiske Universitet (2006): Forum for uddannelsesforskning og Clearinghouse, Konferencemateriale, DPU, VTM, UVM., København.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2006), Konceptnotat, Danmarks Pædagogiske Universitet

Dansk Pædagogisk Tidsskrift (1994): Tema: Pædagogisk Forskning. Dpt & SHF 4/94, København.

Dansk Universitetspædagogisk Netværk og tidsskriftet <http://www.dun-net.dk/om-dun>

Dale, E. L. (1981) Hvordan skal vi organisere læreprocessen?, i: Nordisk Forum nr. 30.

Dale, E. L. (1989) Pedagogisk profesjonalitet - om pedagogikkens identitet og anvendelse, Oslo, Gyldendal.

Dale, E. L. (1990) Samfunns- og kulturhistorisk ramme for Universitet og høgscole, Rapport Pedagogisk Forskningsinstitutt Universitetet i Oslo, nr. 4

Danmarks Forskningsråd (2000) Godt begyndt – forskeruddannelsen i Danmark, Danmarks Forskningsråd, Videnskabsministeriet.

Det Humanistiske Fakultet (2010) Humant – Den Humanistiske Tænketaank, rapport Københavns Universitet.

Dewey, J. (1933) How We Think. Boston.

Dewey, J. (1969) Rekonstruktion i filosofien og Erfaring og opdragelse. København, Berlinske Forlag.

Dewey, J.(1977) Erfaring og opdragelse, Christian Ejlers forlag

Dirckinck-holmfeld, D., B. B. Christensen, P. Rasmussen (1993) Computer Supported Cooperative Learning at Aalborg University, Proceedings of Curriculum Pedagogy Technology: the 4th Nordic Conference under Nordic Forum for Computer Aided Higher Education: TNP-serien, nr.27 Aalborg Universitetsforlag.

Dirckinck-holmfeld, L. Lorentsen, A. (2003) Transforming University Practice Through ICT - Integrated Perspectives on Organizational, Technological, and Pedagogical Change, Interactive Learning Environments Vol. 11, Nr. 2, 2003, s. 91-110.

Dolin, J. & G. Ingerslev (1994) At lære at lære – om PEEL-projektet, Damberg, E. (red.)

Dolin, J., Laursen, E., Raae, P.H., Senger, U. (2005) Udviklingsprojekter som læringsrum: potentialer og barrierer for skoleudvikling i det almene gymnasium. Gymnasiepædagogik nr. 54. Odense: DIG, Syddansk Universitet.

- Dreyfus, H. & S. Dreyfus (1991) Intuitiv ekspertise. Den bristende drøm om tænkende maskiner. København, Munksgaards Forlag.
- Dreyfus, H. & S. Dreyfus (1999) Mesterlære og eksperterers læring, Mesterlære. Læring som social praksis, Nielsen & Kvale (red.), København, Hans Reitzels Forlag.
- Dysthe, Olga; Samara, Akylina (2006): Forskningsveiledning på master og doktorgradsniveau. Trondheim, Abstrakt Forlag, 353 s.
- Elf, N.F. (2009) Towards Semiocy? PhD Dissertation, University of Southern Denmark Second Edition 2009.
- Evalueringscentret, EVA (1999) Institutionsevaluering Danmarks Lærerhøjskole, Evalueringsrapport.
- Evalueringsinstituttet (2003). Kortlægning af universitetspædagogiske centre i Danmark. I: Dansk Universitetspædagogisk Netværk. Universitetspædagogik år 2003 – inkl. kortlægning af universitetspædagogiske centre i Danmark (s. 19- 55). DUN.
- Engeström, Y.(1996) Udviklingsarbejde som uddannelsesforskning. Nordisk Pedagogik, nr. 3. Oslo.
- Fagområdet for universitetspedagogikk, FUP, Pedagogisk forskningsinstitut:
Årsrapporter 2004 – 2010, Oslo Universitet
<http://www.uv.uio.no/pfi/om/fup/arsrapporter/>
- Fairclough, N. (1995) Critical Discourse Analysis, London: Longman.
- Fairclough, N. (2006) Discursive transition in Central and Eastern Europe, in Shi-xu (ed) Discourse as Cultural Struggle Hong Kong University Press, 49-72.
- Fruchter, R. (2010) A Working Education Model for Cross-Disciplinary, Global Teamwork, conferenceoplæg, IKT og innovative læringsmiljøer på universiteterne, MVTU, 19.8.2010:
<http://www.ubst.dk/uddannelse-og-forskning/IKT-stottet-undervisning-og-innovative-læringsmiljøer-paa-universiteterne/opleg-1/global-teamwork>
- Foucault, M. (1999): Ordene og tingene, en arkæologisk undersøgelse af videnskaberne om mennesket, Spektrum, København.
- Forskningsministeriet (2000): Udviklingskontrakter for universiteterne. Forskningsministeriet, København.
- Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation (2004-2006): Temarapporter om udfordringer til humanistisk forskning, nr. 1-11, Forskningsstyrelsen, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.
- Gjallerhorn (2005): Tema. Tidsskrift for professionsuddannelser. nr. 1, CVU-Midt-Vest, Viborg.
- Gabrielsen, T. S., Laursen, P.F. (1998) At undervise i humaniora, Samfundslitteratur.

- Greenwood, D., Levin, M. (2007) *The Future of Universities: Action Research and the Transformation of Higher Education*, in Peter Reason and Hilary Bradbury, eds., *Handbook of Action Research*, Sage Publications, Los Angeles, 211-226.
- Greenwood, D. (2009) *Are Universities Knowledge - intensive Learning Organizations?* In Jemielniak, Dariusz and Kociatkiewicz, Jerzy, Eds., *Handbook of Research on Knowledge-intensive Organizations*. Hershey, PA, IGO-Global, pp. 1-18.
- Gomard, K.(2001) (red.) *Kønsblik på forskeruddannelser*, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Gumport, P.J. (2000) *Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives* *Higher Education* 39: 67–91, 2000.Kluwer Academic Publishers.
- Gymnasiepædagogik (2003): *DIG - status med perspektiv*, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, nr. 37, Syddansk Universitet.
- Gymnasiepædagogik (2008) *Ung og på vej. Festskrift i anledning af DIG's 10 års jubilæum*, nr. 71. Odense: Syddansk Universitet.
- Gytz Olesen, S. (2000), (red.) *Pædagogiske praktikker, om symbolsk magt og habitus i pædagogisk arbejde*, Forlaget PUC, Viborg Seminarier.
- Haastrup, K. (2001) *I fremmedsprogspædagogikken og didaktikkens forskningsfelt, Pædagogisk forskning, udvikling og uddannelse*, Statens Humanistiske forskningsråd.
- Habermas, J. (1971) *Borgerlig offentlighed*. Oslo, Gyldendal.
- Habermas, J. (1969) *Erkjennelse og interesse, Vitenskap som ideologi*. Oslo, Gyldendal.
- Habermas, J. (1981) *Theorie des Kommunikativen Handelns*, Bind 1 og 2, Frankfurt Suhrkamp.
- Hiim, H.(2007) *A strategy for practice based education and research in "The Quality of Practitioner Research"*, ed. P. Ponte & Ben Smith, Rotterdam, Sense Publishers.
- Hald, B. (1987) *Jysk Åbent Universitet 1982-87*, Aarhus Universitet.
- Handal, G., Holmström, L.G.,Thomsen, O.B. (red.) (1973) *Universitetsundervisning, problem empiri teori*, Akademisk Forlag.
- Handal, G., Lauvås, P. (1986) *På egne vilkår*, Cappelens forlag.
- Handal, G., Lauvås, P. (1991) *Veiledning og praktisk yrkesteori*, Cappelens forlag.
- Handal, G., Lauvås, P. (1982) *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*, Cappelens pedagogikkbøker, Cappelens Forlag.
- Handal, G., Lauvås, P. (2006) *Forskningsveilederen*, Cappelens Forlag. Oslo.
- Handal, G., Lauvås, P. (2007) *Veiledning i de videregående utdannelser*, Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift nr. 3/2007.
- Harboe, T. (2009) *Dansk Universitetspædagogisk Netværk (DUN) – før, nu og fremover* Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift nr.7.

- Hasse, C. (2000) Kraftfeltet – kulturelle læreprocesser i det fysiske rum. Ph.d. afhandling, Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Hasse, C. (2003) Kropstegns betydning i uddannelseskulturer, Højgaard og Søndergaard (red.) Akademisk tilblivelse, Akademisk forlag.
- Henningesen, I (1988) Kvindefag er ekspansionsfag, Piger i kvindefag, Arbejdsdirektoratet.
- Henningesen, I. (2003) Modselektion eller efterslæb, i Højgaard og Søndergaard (red.) Akademisk tilblivelse, Akademisk forlag.
- Higher Education Close Up 5 (2010) Think pieces: Unreflective Practice? Case Study and the Problem of Theoretical Inference, by Martyn Hammersley, and Wicked Issues in Situating Theory in Close Up Research, by Paul Trowler, conference website: <http://www.lancs.ac.uk/fss/events/hecu5/index.htm>
- Hjort, K. (red.) (2004) De professionelle, forskning i professioner og professionsuddannelser, Roskilde Universitetsforlag.
- Høyen, M. (2006) Den faglige selvforståelse – en undersøgelse af faggruppers ethos baseret på Pierre Bourdieus sociologi, ph.d. afhandling, Den Kgl. Veterinær- og Landbohøjskole.
- Højgaard og Søndergaard (red.) (2003) Akademisk tilblivelse, Akademia og dens kønnede befolkning, Akademisk forlag
- Humanistundersøgelsen (2007) Humanisters veje fra uddannelse til job, hovedrapport, Capacent Epenion.
- Idégruppen for at bryde den sociale arv på universitetsuddannelserne (2008)
- Hvordan øges den sociale uddannelsesmobilitet på universitetsuddannelserne? - Anbefalinger til videnskabsministeren, Videnskabsministeriet.
- Illeris, K. (1974) Problemorientering og deltagerstyring - oplæg til en alternativ didaktik. København, Munksgaard.
- Illeris, K. (1981) Modkvalificeringens pædagogik, problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring. København, Unge pædagoger.
- Illeris, Katznelson, Simonsen, Ulriksen (2002) Ungdom, identitet og uddannelse, Roskilde Universitets forlag.
- Ingerslev, G. (1995) Undervisning, der virker. Det australske PEEL-projekt og andre aktuelle tendenser i international pædagogisk forskning, Gymnasiet og HF år 2005, Undervisningsministeriet.
- Ingerslev, G. (2002) Forestillinger om dansk – en fænomenografisk analyse. Ph.d.-afhandling. København, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Ito, M. et al (2008) Living and Learning with new media: Summary of findings from the Digital Youth Project, MacArthur Foundation Report, <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf>

- Jacobsen, B. (1981) De højere uddannelser mellem teknologi og humanisme, Rhodos.
- Jakobsen, Risager, Kristiansen (red.) (1984) Umoderne sprog?, Gyldendals Sprogbibliotek.
- Jakobsen, K. S. (2000) Hvilken forskning kræver uddannelserne i det næste årtusind?, Forskningsbegrebet til debat, Statens Humanistiske Forskningsråd.
- Jakobsen, K.S. (2001) Hvad er universiteternes udfordring, i Uddannelse nr. 7, Undervisningsministeriet.
- Jensen, T.K. (2006) Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift – derfor! Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, DUN.
- Jensen, J.H, Olesen, H.S. (eds.) (1999) Project Studies – a late modern university reform?, Roskilde University Press.
- Jensen, A. og H. Geist (2005) Fremmedsprogfagernes didaktik, i Fagdidaktik – mellem fag og didaktik, Gymnasiepædagogik nr. 55, Syddansk Universitet.
- Jensen, B.E, Nielsen, C. T., Wienreich (red.) (1996) Erindringens og glemslens politik, Skriftrækken Humanistisk Historieformidling, bind 1, Roskilde Universitetsforlag.
- Jysk Åbent Universitet, Statusrapport 1982-83, Arbejdsgruppen vedr. JÅU, februar 1984.
- Jørgensen, M.W., Phillips, L. (1999) Diskursanalyse, som teori og metode, RUCs forlag 1999.
- Keldorff, S., Salomonsen. P. (1981) Viden forandrer verden, Aalborg Universitetsforlag.
- Klafki, W. (1977) Om udvikling af en kritisk konstruktiv didaktik, Pædagogik nr. 3.
- Kolmos, A. et al. (2004): The Aalborg PBL model: progress, diversity and challenges. Aalborg, Aalborg University Press.
- Kolmos, A.(2008) PBL og projektarbejde, i Projektpædagogik, perspektiver fra Aalborg Universitet. Krogh, L., Olsen, J.B., Rasmussen, P. (red.) Aalborg Universitetsforlag.
- Krogh, E. (2003) Et fag i moderniteten: Danskfagets didaktiske diskurser. Ph. d. afhandling, Odense: Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2008) Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring. Fagdidaktisk forskning, udvikling og praksis i de gymnasiale, i Gymnasiepædagogik skriftserie nr. 72. Odense: Syddansk Universitet.
- Krogh, L., Olsen, J.B., Rasmussen, P. (red.) (2008) Projektpædagogik, perspektiver fra Aalborg Universitet. Aalborg Universitetsforlag.
- Kvale, S. (1983) Den alternative pædagogiks skjulte læreplan, i: Tidsskrift för Nordisk Forening för Pedagogisk Forskning nr. 1.
- Kuhn, T. (1973) Videnskabens revolutioner. Fremad, København.
- Kupferberg, F. (1996) Kreativt kaos i projektarbejdet.. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.
- Kupferberg, F. (2006) Kreative tider, Hans Reitzels Forlag.

- Lading, Å. (2006) Vi er jo kolleger ikke konkurrenter – en analyse af moderniserede samarbejdsstrategier i grupper, ph.d.- afhandling, Syddansk Universitet, Odense.
- Larsen, J. E. (2006) "Ikke af brød alene" Argumenter for humaniora og universitetet i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-2005. København: Danmarks Pædagogiske universitet.
- Larsen, H. P. (1976) Fire uformelle rapporter om gruppearbejdet i et "hus" på RUC, september 1972- juni 1974, RUC, institut for Sprogbrugs-, Socialisations- og Videnskabsforskning.
- Larsen, H. P. (1977) Om vejlederrollen - i forbindelse med projektstudierne ved RUCs basisuddannelser, i: Dpt nr. 1.
- Lasch, C. (1982) Narcissismens kultur – en analyse af et samfund i opløsning, Gyldendal.
- Laursen, E. m.fl. (1991) Åbenhed i uddannelser, Aalborg Universitetscenter, TNP-serien nr.7/91.
- Laursen, P.F. (2001) Ind på Humaniora, Om humanistiske studiers popularitet, historie og hemmeligheder, Carpe, Gyldendal.
- Laursen, P.F. (2003) Universitetspædagogikkens barndom – og DUNs. I: Dansk Universitetspædagogisk Netværk. Universitetspædagogik år 2003 – inkl. kortlægning af universitetspædagogiske centre i Danmark, s. 5 -12.
- Lave and Wenger (1991) Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press New York.
- Lauvås, P., Handal. G (2000) Veiledning og praktisk yrkesteori, Cappelen Forlag.
- LIFE, Københavns Universitet (2007) Uddybende vejledning til udarbejdelse af feltet målbeskrivelser i kursusinddateringssystemet for studieåret 2008/2009, LIFE, KU.
- Lorentsen, A. (1988) Præsentation og analyse af "Projekt Datamatstøt Fjernundervisning" et udviklingsprojekt på Jysk Åbent Universitet, Aalborg Universitetscenter.
- Luhmann, N. (1984/2000) Sociale systemer. København: Hans Reitzels forlag.
- Lynch, K. (2006) Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education European Educational Research Journal, Volume 5, Number 1, 2006.
- Løvlie, L. (1972) Universitetspædagogikk - eller debatten som ble vekk, i: Etablert pedagogikk - makt eller avmakt?, Mediaas, Nina m.fl. (red.), Oslo, Gyldendal.
- Mortensen, F. H. (1979) Danskfagets didaktik 1 og 2. Litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser, en bevidsthedshistorisk undersøgelse. Samleren.
- Mortensen, F. H. (2002) Abe og Søko, uddannelsesdebat 1969 – 2001, Gymnasiepædagogik nr. 33. Syddansk Universitet.
- Negt, O., Kluge, A. (1974) Offentlighed og erfaring, Nordisk Sommeruniversitets skriftserie nr. 3.

- Negt, O. (1975) Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring, RUC forlag.
- Negt, O. (1977) Overvejelser til en kritisk Marx-Engels-Lecture, i: Overvejelser til en kritisk læsning af Marx og Engels, GMT.
- Nielsen, A.G. (2000) Fra Kierkegaard til Calvin Klein, Undervisningsministeriet.
- Nielsen, G. B. (2010) Student figures in friction: explorations into Danish university reform and shifting forms of student participation, Ph. d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet.
- Nielsen, G.B. (2010) Studerendes medejerskab – en anakronisme i en global vidensøkonomi, Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr.4/10.
- Nielsen, K.A., Nielsen, B.S. (2006) Methodologies of Action Research. In Nielsen & Svensson (ed): Action Research and interactive research. Shaker Publishing. P. 63-88.
- Nielsen, K.A., Nielsen, B.S. (2005) Kritisk Utopisk Aktionsforskning. I Bogen Jensen & Christensen (red): Psykologiske og Pædagogiske metoder. Roskilde Universitetsforlag. P.155- 180.
- Nielsen, J.C., Hasselgaard Jensenius, Salling Olesen (1997) Utopien der slog rod, RUC-radikalitet og realisme, Udg. Studenterrådet, Roskilde Universitetscenter.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999) Mesterlære - Læring som social praksis. København, Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003) Praktikkens læringslandskab – At lære gennem arbejdet. København, Akademisk Forlag.
- Nordenbo, S.E. (1984) Bidrag til den danske pædagogiks historie. København, Museum Tusculanums Forlag.
- Nordenbo, S.E. (2005) Humanistisk didaktik, Gymnasiepædagogik
- Nordisk forum (1975) tema: Yrkesorienterede universitetsreformer, hæfte 3, 1975, vol.10, Nordiska Sommeruniversitet og Roskilde Universitetsforlag.
- Nordisk Pedagogik (1988) Tema: Den pædagogiske feltforskning, nr. 4. Oslo.Universitetsforlaget.
- Nordisk Pedagogik (1991) Tema: Pædagogisk forskning i Norden, nr. 1. Oslo.Universitetsforlaget.
- Nordisk Pedagogik (2006) Tema: Dominerende diskurser i talen om professioner, nr.4. Oslo, Universitetsforlaget.
- Nyt om uddannelsesforskning, Nyhedsbrev. Udvalget vedrørende uddannelsesforskning, Statens Humanistiske Forskningsråd og Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd.
- Olesen, H. S. (red.) (1972) Humaniora - pensioneret af Kapitalen? Dsf.
- Olesen, H.S. (1975) De danske universitetscentre, Nordisk forum, hæfte 3, 1975, vol.10, Nordiska Sommeruniversitet og Roskilde Universitetsforlag, s. 46-60.

Olesen, H. S. (1978) Lærere og deres betydning for uddannelsessystemets udvikling og indhold, i U 90, Bind 2, Undervisningsministeriet.

Olesen, H. S. (2006) Diskurs og erfaring: Eksempler fra lægeprofessionen, Nordisk Pedagogik, tema: dominerende diskurser i talen om professioner, nr. 4/2006.

Olsen, J. B. (1992) Kreativ voksenindlæring, Aalborg Universitetscenter.

Olsen, J. B., Sørensen L. W (1995) Problembaseret indlæring, TNP-serien nr. 34., Aalborg Universitet

PICNIC-serien nr. 1-7, 1988-90: "Projekt Datamatstøttet Fjernundervisning", Aalborg Universitetscenter.

Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1992) Seminarrapport nr. 2, Tema: Intern evaluering - som redskab til udvikling af uddannelse og undervisning, Uddannelsesrådenes Formandskab. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Pedersen, D.B. (2008) Udfordringer for en humanistisk videnspolitik. Humaniora.

Pedersen, D. B. (2011) A New Start for the Humanities is Required for the 21st Century: A Debate between Fuller, Schleifer and Markley" Danish Yearbook of Philosophy, Special Issue on the Future of the Humanities, Vol. 44, 2011: pp. 109-123.

Petersen, K. A., Høyen, M. (2008) At sætte spor på en vandring fra Aquinas til Bourdieu – æresbog til Staf Callewaert, Forlaget Hexis.

Poulsen, I. (1984) Dansk på Uni, Københavns Universitet.

Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1993) Udvikling af undervisningens kvalitet - En rapport om faglig-pædagogisk udviklingsarbejde, Uddannelsesrådenes Formandskab. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1993) Bilagsrapport: Fra forelæsning til projektarbejde - Om faglig-pædagogisk udviklingsarbejde i tre fag- og studiemiljøer, Uddannelsesrådenes Formandskollegium, DLH.

Project: Kid's Informal Learning with Digital Media, Berkeley University, PIs: Michael Carter, Mimi Ito, and Barrie Thorne, Website:
<http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/about>

Ramsden, P. (1999) Strategier for bedre undervisning. København, Gyldendal.

Ramsden, P. (2003) Learning to Teach in Higher Education. 2nd Ed. Routledge Falmer.

Rasmussen, P. (1996) Projektarbejdet og reformuniversiteterne, forord, Kreativt kaos i projektarbejdet, Kupferberg, F. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag, s. 5-16.

Rasmussen, P. (1998) Uddannelse og samfund, kritiske analyser. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.

Raae, P.H. (2004) Træghedens rationalitet. Ph.d.-afhandling, DIG. Odense, Syddansk Universitet.

- Rasborg, F. (1969) Pædagogisk proces- og produktanalyse, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Rasborg, Jensen og Leunbach (red.) (1977) Evaluering for at planlægge og forbedre, Munksgaard.
- Reisby, K.(1999) (red.) Kønsblik på forskerrekruttering i universitetsuddannelser, Danmarks Lærerhøjskole.
- Reisby, K.(2001) (red.) Kønsblik på bacheloruddannelser, Danmarks Pædagogiske Universitet
- Rienecker, L. (2007) Vejledning på norsk – fra hovedværker til foldere, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, se <http://www.dun-net.dk/tidsskrifter/dut3>
- Rienecker, L., Harboe, T., Jørgensen, P.S. (2005) Vejledning – en brugsbog for opgave- og specialevejledere på videregående uddannelser. Forlaget Samfundslitteratur.
- Rienecker, L. Hermansen, M. (2007) Udvikling af vejledning fra tavs viden og privatpraktiserende kultur til italesættelse og institutionalisering. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, se <http://www.dun-net.dk/tidsskrifter/dut3>
- Rosenbeck, B. (1992) Kroppens politik. Om køn, kultur og videnskab. København, Museum Tusculanums Forlag.
- Sarauw, L.L. (2010) Competencebegrebet og andre stileøvelser. Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitsloven 2003. Ph.d. afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Sarauw, L.L. (2010) Universitet 2.0.? Lokale generobringer af kravet om arbejdsmarkedsrelevans, Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr.4/10.
- Senger, U. (2003) Organisatorisk læring og lærerprofessionalisme i gymnasiet, Ph.d. afhandling, Syddansk Universitet, Odense.
- Skriftrækken Humanistisk Historieformidling, bind 1-11, Roskilde Universitetsforlag 1996-1999.
- Skriftserien Gymnasiepædagogik, Institut for filosofi, pædagogik og religionsstudier, Syddansk Universitet. Skriftseriens publikationer 1- 80:
http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/Ifpr_gammel/Forskning/Forskningse nheder/Gymnasiepaedagogik/Skrift_Gymnasiepaed
- Statens Humanistiske Forskningsråd (2000): Forskningsbegrebet til debat. Statens Humanistiske Forskningsråd, København.
- Statens Humanistiske Forskningsråd (2001): Pædagogisk forskning, udvikling og uddannelse. Statens Humanistiske Forskningsråd, København.
- Søndergaard, D. M. (1996) Tegnet på kroppen. Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i academia, Museum Tusculanums Forlag, Københavns Universitet.
- Taksdal, A., Widerberg, K. (red.) 1992: Forståelser av kjønn, Gyldendal.

Thomsen, O. B. (red.) (1968) Universitetspædagogiske studier, Odense Universitetsforlag.

Thomsen, O.B. (1973) Universitetet i samfundet, i: Universitetsundervisning, Handal m.fl. (red), Studentlitteratur.

Thomsen, O.B. (1978a) Ti års fornyelser i de videregående uddannelser. Strejftog igennem litteraturen, i U 90, bind 2, Undervisningsministeriet.

Thomsen, O. B. (1978b) Lærerholdningernes betydning for udviklingen af de videregående uddannelser, i: U 90, bind 2, Undervisningsministeriet.

TNP-serien nr.1-35, 1989-96: Projekt: Teknologi og Ny Pædagogik i åben uddannelse, Aalborg Universitet.

Tuchman, G. (2009) Wannabe U: Inside the corporate University. Chicago, University of Chicago Press.

Unge Pædagoger (2006) Dansen om evidensen, nr. 3/06, Unge Pædagoger. København.

Udvalget vedrørende uddannelsesforskning (1982) Oversigt over uddannelsesforskning vedrørende voksenundervisning og folkeoplysning, Publikation nr. 3, Statens Humanistiske Forskningsråd og Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd.

Udvalget vedrørende uddannelsesforskning (1983) Oversigt over uddannelsesforskning vedrørende voksenundervisning og folkeoplysning, Publikation nr. 4, Statens Humanistiske Forskningsråd og Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd.

Undervisningsministeriet (1997) Videreuddannelsessystemet for voksne, Debatoplæg 1997.

UNIPÆD-Projektet, Skriftserien nr. 1-8, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Weber, K. (1990) På de givne betingelser - Pædagogisk udvikling i den samfundsvidenskabelige basisuddannelse 1989/90, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen Roskilde Universitetscenter.

Weber, K. (red), (1993) Evalueringsforskning mellem politik og videnskab, Netværket vedr. udvikling af voksenpædagogik som teoriområde. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Windahl, M.S. (2010) Udvikling af et nyt tværfakultært kursus I biouorganisk kemi, Improving University Science Teaching and learning, Christiansen, F.V., Rump, C., Degn, L., Pedagogical Project 2008, Vol.1, University of Copenhagen Department of Science Education, Denmark.

Wright, S. (2009) Evidence and Imagination: on Policies for University Reform, Keynote, ECER, Vienna

<http://www.eera-ecer.eu/ecer/ecer-2009-vienna/keynote-speakers/keynote-abstract-susan-wright/>

Østeraas, N., (1984) En pressionsgruppe med succes - Historien om Nordjyllandsudvalget for højere læreranstalter, Aalborg Universitetsforlag.

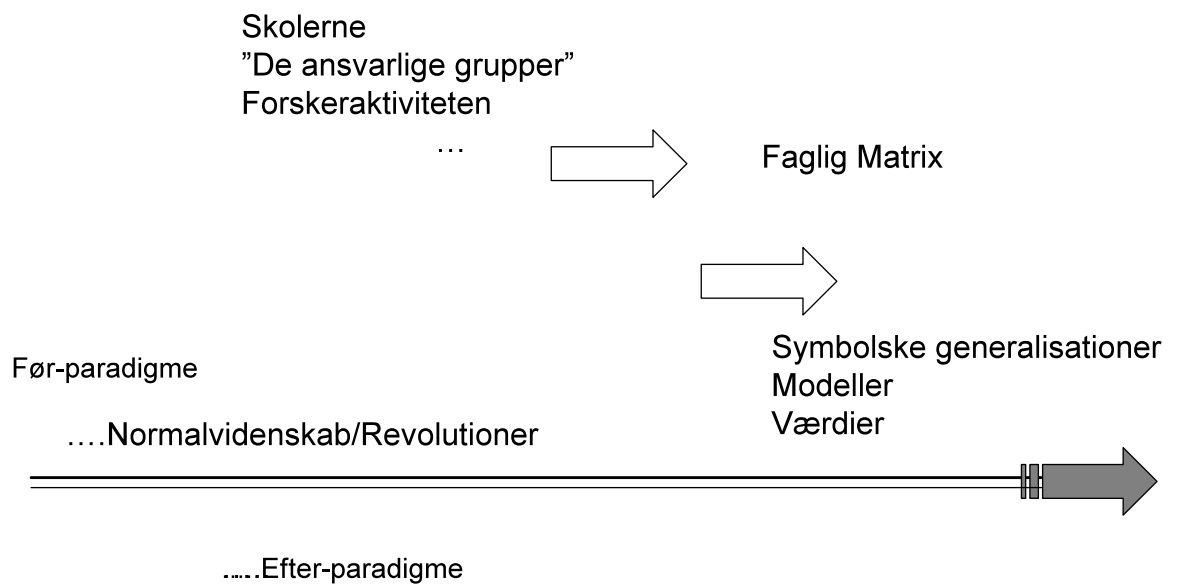
Zeuner, L., Beck, S. Frederiksen, L.F., Paulsen, M. (2007) Lærerroller i praksis, Gymnasiepædagogik nr. 64, Syddansk Universitet, Odense.

Åben Uddannelse, Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, RUE 1991.

Bilag 1

Det videnskabelige paradigmes opbygning, aktører og indhold... efter Kuhn*

- Fælles for videnskabssamfundet



* Se især Efterskrift 1969, Kuhn 1973

Bilag 2 Projekt Portaler



EVALUERINGS-PORTALEN: Udviklet i relation til gymnasiefeltet i forbindelse med et UVM-projekt. Projektets casestudier er fokuseret på it-baserede strategier for organisations- og pædagogikudvikling, med udvikling af tilsvarende strategier for undervisning, læring og evaluering. Portalen følger casestudiet og kan ses på linket <http://workingprogress.cms.hum.ku.dk/> .

Pt. også tilgængelig på EMUs temasider:

<http://www.emu.dk/gym/evaluering/index.html>

ITAKA-PORTALEN: Udviklet i relation til universitetsfeltet i et KU-temapakke-Projekt: ICT & Læring i Akademia, kaldet ITAKA, projektet. Portalen samler og ajourfører løbende forskellige udviklingsarbejder og casestudier og findes på linket: <http://pur.mef.ku.dk/itaka/>

CAPU-PORTALEN: Udviklet som en del af et udviklingsarbejde på Det Humanistiske Fakultet, KU, vedrørende adjunktpædagogikum. Forløbet var orienteret mod at adjunkterne arbejdede med egen undervisningspraksis som case.

På dette link <http://pur.mef.ku.dk/capu/> kan årgang 2007 – 2009 følges gennem seminarrækken 1-4 og gennem casesamlinger.

Projekt-portaler og casestudier er som work-in-progress igangværende og kobles løbende til forskningsprojekter på pædagogik, MEF instituttet, se <http://pur.mef.ku.dk/>